DOCUMENT RESUME

ED 360 616　　　　　　　　　　CS 011 368

AUTHOR	Arisawa, Shuntaro, Ed.; And Others
TITLE	The Science of Reading. 1990.
INSTITUTION	Japan Reading Association, Tokyo.
REPORT NO	ISSN-0387-284X
PUB DATE	90
NOTE	194p.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE	Japanese
JOURNAL CIT	Science of Reading; v34 n1-4 Apr-Dec 1990
EDRS PRICE	MF01/PC08 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Audiovisual Aids; College Students; Comics (Publications); Elementary Education; Foreign Countries; Higher Education; Japanese; Reading Aloud to Others; *Reading Comprehension; *Reading Instruction; Reading Research; *Social Studies; Story Telling; Visual Impairments; Vocabulary Development
IDENTIFIERS	*Japan

ABSTRACT

This collection of the 1990 issues of the Japanese-language journal "The Science of Reading" presents 23 articles (research reports and "personal views of reading") on a variety of questions dealing with reading. The articles in the collection all have summaries in English. Articles in the April issue are "The Effects of Oral Story-Telling and Reading Stories to Children" (A. Iihoshi); "Reading Guidance using Audio-Visual Aids" (Y. Ochiai); "The Effects of Explicitness Levels of an Actor's Goal on Context Formation between Sentences--The Linguistic versus Nonlinguistic Contexts" (Y. Sato); "Reading Instruction of Expository Texts--Reading for Information" (M. Akano); "Comprehension of Randomly Arranged Expository Texts" (M. Iwanaga); and "Teaching the Story 'Yamanashi' with a Focus on Its Slide-Projector-Like Effects--Involving the Reader in the Dialogue" (J. Kamitani). Articles in the July issue are "Reading Guidance in the Social Studies Curriculum" (T. Matsumoto); "Reading Instruction Carried Out as a Junior High School Teacher" (Y. Kaneko); "What Does the Matching Familiar Figures Test Measure?" (S. Ikeda); and "The Effect of Graphic Properties of 'Pictorial Letters' in Japanese Comic Books" (T. Miyamoto). Articles in the October issue are "Reading and Japanese Language Skills" (T. Sadakane); "Improving Reading Guidance" (I. Tajima); "The Effects of Presentation Style Using Sentences and Pictures on Kindergarten Children's Memory of a Story" (Y. Tamase); "Student-Oriented Reading Instruction" (H. Tandoh); "Vocabulary Knowledge and Reading Instruction" (Y. Tsukada); and "A Critical Review of the Major Theories Stressing the Writer Factor When Teaching the Reading of Expository Texts" (M. Terai). Articles in the December issue are "Reading Guidance in the Information Age" (T. Segawa); "The Importance of Group Reading" (Y. Yamada); "The Effect of Different Illustrations on Understanding the Theme of Folktale 'The Great Big Enormous Turnip'" (T. Iwasaki and others); "Knowledge of Blind Children's Responses When Using 'Read-by-Touch' Picture Books and Its Effects on Attitude Changes toward the Visually Handicapped" (K. Tokuda); "Impressions of Comic Strips and Comic Strip Heroes--A Multidimensional Scaling of Comic Strip Perceptions" (Y. Oshiro and M. Fukuhara); "An Examination of Iser's 'Act of Reading' as a Fundamental Theory of Teaching Literature" (A. Nakamura); and "Reading Skills Instruction in the Japanese Language" (T. Sadakane). (RS)

ED 360 616

THE SCIENCE OF READING

1990

BEST COPY AVAILABLE

CS011368

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality

- Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Takahiko Sakamoto

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

ISSN 0387-284 X

読書科学

第34巻 第1号（通巻 第131号）平成2年4月1日 発行（季刊）

私の読書教育論（Ⅷ）
語り聞かせ・読み聞かせの効用
視聴覚機器を使った読書指導　飯干　陽
文間の文脈形成における行為目的明示性の影響について　落合幸子
説明的文章での読書指導の試みについて　佐藤至英
ランダム配列の説明文における児童の文章理解　赤野光夫
幻燈的効果に着目した「やまなし」の教材化　岩永正史
上谷順三郎

131

日本読書学会

CS011368

◇本号目次◇

特　集　私の読書教育論（Ⅷ）
語り聞かせ・読み聞かせの効用　白百合女子大学　飯干　陽　2
視聴覚機器を使った読書指導　常葉学園大学　落合幸子　4
原　著
文間の文脈形式における行為目的明示性の影響について
——テクスト的文脈とテクスト外文脈——
筑波大学　佐藤至英　6
説明的文章での読書指導の試みについて
——情報を求める読み——　赤野光夫　16
ランダム配列の説明文における児童の文章理解
東京学芸大学附属小金井小学校　岩永正史　26
幻燈的効果に着目した「やまなし」の教材化
——会話部への読者の積極的な関与の試み——
筑波大学　上谷順三郎　34

日本読書学会役員　1988年4月1日～1990年3月31日

会長（理事長）　村石昭三
副会長（副理事長）　湊　吉正
常任理事　井上尚美　岡本奎六　阪本敬彦　佐藤泰正
福沢周亮　増田信一　皆川和子

理　事　池田進一　井上　繁　大村はま　岡田　明
尾原淳夫　倉沢栄吉　桑原　隆　高木和子
田近洵一　田島一郎　長　知子　滑川道夫
鳴島　甫　野地潤家　深川恒喜
監　事　平沢　薫　山本晴雄

編集委員　有沢俊太郎　池田進一　今井靖親　桑原　隆
阪本敬彦　高木和子　田近洵一　福沢周亮
湊　吉正　村石昭三
James M. Furukawa　Donald A. Leton

特　集

私の読書教育論 (VIII)

白百合女子大学　飯干　陽

常葉学園大学　落合幸子

My Views on Reading Instruction (VIII)

The effects of oral story-telling and reading stories to children

IIHOSHI, Akira (Shirayuri Women's College)

Reading guidance using audio-visual aids

OCHIAI, Yukiko (Tokoha Gakuen University)

The Science of Reading, Vol. 34, No. 1 (1990)

語り聞かせ・読み聞かせの効用

白百合女子大学　飯干　陽

このことについては，教育や心理学の専門家の指摘があり，実践の現場ではいろいろの実りを想定し，また実証もされている。特に最近の子どもたちの思考力の発達の研究についての成果として，誕生間もなく始まる母子関係の成り立ち，それから生ずる言語の習得，子どもへの語りかけと会話など，コミュニケーションの誕生とその能力の発達が，そのまま思考力の発達だという知見が数多く出されていて，幼児への語りかけのだいじさが，殊更強調されている。（滝沢武久『子どもとことば』岩波書店1984）

語り聞かせ，読み聞かせの，その後の読書生活に及ぼす影響について，聞かされた当人たちはどう思っているかについてたずねてみた。対象は現に大学３・４年に在学していた学生諸君で男子28名，女子18名，計46名である。（1984年７月）

質問(1)　「あなたはごく幼い頃，おとなからお話をしてもらったことがありますか。

①何歳ごろ　②どなたから　③どんな話」

男子25，女子16名がしてもらったと答え，記憶がおぼれげであるといいながら，男子２～３歳　12，４～５歳10，６歳以上　１名。女子２～３歳　５、４～５歳　８、６歳以上　２名。全体に性差はみられないので，以下は男女併せての結果をあげる。

「だれにしてもらったか」…母23，祖母16，祖父４，おばさん・幼稚園の先生各３，学校の先生・兄・姉各１名。話し手がダブッテいて，総計は回答者数を越える。

「どんな話を聞いたか」

桃太郎15，猿かに合戦２，舌切雀１，花咲爺５，かちかち山４，一寸法師２，浦島太郎５，かぐや姫４，金太郎１，こぶとり爺１，昔話（むかしむかしばなし，こわい話）９，地元の民話５（津軽「あづき洗い，おぼさりてえ」，秋田「なまはげ，しばてん」，行徳「あんころもち」），小泉八雲の怪談４，さるがたくさん川を渡る話，童話４（グリム・アンデルセン・イソップなど），自作の話８（日常のはなし，おばけばなし，キンじいさんのはなし，戦争の話２，大正大震災のはなし，父の小さいときのはなし），キリストさまのはなし，など。

質問(2)　「あなたは絵本を読み聞かせてもらったことがありますか。

①何歳ごろ　②どなたから　③どんな絵本」

これには41名があって，母31，祖母12，幼稚園の先生８，父６，おば２，近所のお兄さん１名。読んでもらった絵本についても，その題名がしっかりおぼえられていた。

質問(3)　「あなたが自分で本を読み始めたのは。①何歳ごろ　②どんな本を」

自分で読み始めた時期をできるだけ正確に想起してもらうため，読んだ書名もあげてもらった。最も早く読み始めたのは３歳で，男女とも１名ずつであった。以降女子では10歳までに全員が読み初めており，男子では，12歳１名，15歳３名，高校１名となっている。

このような順序を経て，次のような質問を発して，自由に記述してもらった。

質問(4)　「お話を聞いたり，絵本を読んでもらったりしたことが，その後のあなたの読書活動に影響を与えたと思いますか。あったとしたらどんな影響だったでしょうか。」

これについては，ほとんどのものが，まじめに答えて

くれており，予想を越えて，多様な経験，思い出，想像，意見が述べられた。

内容を整理してまとめれば，当然よい影響があったという結果になることは自明の理であるが，それよりは，幼児の思い出を懐かしむ口ぶりに興味をおぼえたので，許された頁のなかで，そのうちのいくつかを紹介する。

(1)「お話や物語に興味を持ち，理解できるようになった」という意見

○お話を聞いたり，絵本を読んでもらったので，小学校入学以前から，人から話を聞くという習慣といいますか，そういうものはあったと思う。そして，人の話を聞いて何かを学び，喜ぶ段階，自分で何かを読んで学ぶ段階がきたと思う。(男)

○何回もそれを聞いているうちに，一語一句まで暗記してしまい，母親がちょっとでも違うことをいうと，今のところ違うとかよく言った。そんなことから本というか話には興味があり，母親から初めて買ってもらった本も，その日のうちに読んでしまった。(男)

○話のおもしろさや，それにともなう絵の世界などは，いまの精神構造を造る上で，非常に影響があったと思う。(男)

○本を読んでもらいながら，いろいろな場面を想像したりして，空想がすきになった。たとえば，お姫様の気分になってみたり，あるいはとても貧乏な子の気分になったり…，そういう自分では体験できないものを本が与えてくれるのが楽しくて，本を読むのに抵抗がなかった。図書館でたくさんの本の中からおもしろい本を見付けるのが好きだった。(女)

○もの心ついたとき，祖母がしてくれた昔話をとても楽しみにしていた記憶があります。祖母のねたが切れてしまい困ってしまったことから，絵本を母にせがんで買ってもらい，それから読書好きになった。(男)

(2)「文字に興味をおぼえ，自分で読もうとするようになった」という意見

○お話を聞いたり，絵本を読んでもらったことにより，それらの本を自分で読んでみたくて，わからなくても，質問しながら一生懸命に本をめくっていたりしたので，わりと早く字を覚えた。(女)

○小学校に入って，自分で読みはじめたとき，本を選ぶ基準は，いつもお話や絵本で見たものをもう一度自分で読んでみたいということであった。(女)

○絵本を読んでもらっているうちに，何となく書いてあることを覚え，ほんとうに字がわかって読んでいるのかどうだかわからない状態ながら，自分で読んでみたいとか，読めて誉められたいとかいう動機づけにより，本を読みはじめるということはあると思う。私はお話を聞くときでも，夢のある，たとえ悲しいことがあっても，ハッピーエンドで終る話が好きだったので，母親がそういう本を与えてくれた。(女)

(3) その他の思い出

○小学校3年生のとき，担任の先生が『ベロだしチョンマ』をゆっくり絵をみせながら語ってくれた。小さいな子どもたちが処刑されるシィーンでは，先生は涙声になり，まわりにいる友だちも泣いていた。物語の中に引き込まれた先生に連れられて，私も物語の世界に引き込まれた。それは私の記憶の中では初めてのことだった。自分の力で読むことのできない子供には，強いショックであった。こうして，自分の力で読書することに興味を持ち始め，読んだ本から，また次の1冊へと，パズル式に本を読むようになった。(女)

○母が子に寝る前でも，何でも，話をしたり，本を読んだりすることは，スキンシップであるから，子どもの成長に役立っていると思う。子は何といっても母が好きだから。(女)

○病気になって，たいくつして，お話をしてほしいとたのんだ記憶がある。母は忙しくして，私の期待にあまりこたえてくれなかった。母がいやいや読んでいるという感じが私につたわり，あまり楽しい思い出はない。(男)

一般に〝語り聞かせ〟，〝読み聞かせ〟を意図的に行っている場合，多くは，子どもたちを読書へつなげるものとして考えられがちであるが，感想を見ると，効用はそんな限られたものでないことが痛感される。

The Science of Reading, Vol. 34, No. 1 (1990)

視聴覚機器を使った読書指導

常葉学園大学　落　合　幸　子

読み聞かせ必要論の親への圧力

まだ字の読めない幼児にも，絵本の読み聞かせは大切であるとよくいわれる。確かに，母親のぬくもりとともに語られる物語は，母と子に心の安定を与え，子供の心の中に豊かな想像の世界を描き出していくであろう。

私は大学院生の頃，幼児に物語の読み聞かせをしてその効果の研究をしたことがある。そして同じ本を繰り返し読み聞かせることが，物語の世界を子供のなかにつくりあげていく上で大切であるということをみてきた。また「ものまねこざる」が大好きであったという友人の，なつかしそうな子供時代の話を聞くにつけ，自分の子供にはお話を読み聞かせてあげようと思っていた。

しかし実際には，お話の読み聞かせをするというのは大変な労力なのである。後になって，実際に毎日親から本を読み聞かせられてきた子供が，「本を読みはじめると，途端に本の中の登場人物が動きはじめ立ちのぼってくる。」といっていた朝日の記事を読んだとき，子供にもっとお話を読み聞かせてあげればよかったと思った。しかし出来なかった。読み聞かせが大切であるとわかっていても，大変さ故にあきらめてしまい，大事な時期に，子供に物語の楽しさを教えることが出来ないで終わる親が多いのではないだろうか。

テープで物語を聞かせる

下の子が１歳６カ月，上の子が２歳８カ月のときに，物語のカセットをいただいた。この６巻のテープを毎晩寝る時に子守歌のようにかけてみた。子供達は，最初はもっとも簡単な話のはじめの２，３分ぐらい集中して聞いていたにすぎない。理解できなくなるとすぐ寝てしまうので，子供の理解度がよくわかった。しかし次第に集中する時間が増え，１時間以上もじっと聞いていることもめずらしくなくなった。こうして毎晩眠りぐすりのようにお話を聞かせた。

このテープを何回も何回も飽きるほど聞かせたあと，手に入るかぎりの新しい物語のテープを探し求めた。最近はよく出回るようになったが，10年ほど前はあまりなく色々の店を回った。こうして，グリム，アンデルセン，赤い鳥の心，日本昔ばなし等，市販されているあらゆる物語のテープを手に入れ聞かせた。

子供が小学生になってからは，詩や文学や落語のテープが加わった。この頃になると新潮カセット文庫などが市販されるようになっていた。子供が最初に興味をもったのは，谷川俊太郎の詩のテープである。何回も聞いているうちに詩をすっかり暗記してしまった。井上ひさしの新遠野物語も，思いがけず落語も大好きであった。寝ながら手をたたいたり，笑ったりして聞いていた。また，作品を色々聞いているうちに，物語のイメージを作り上げるのに朗読のよしあしが非常に影響することもわかってきて朗読の批評もするようになった。

カセット・テープの他に，途中でビデオ・テープも加わった。テープで聞いた物語を発展させた内容の映画，アニメなどからはじまった。ウォルト・ディズニーのダンボ，ピーターパン，不思議の国のアリス，赤い鳥の心の蜘蛛の糸，ろうそくをつぐ話，アメリカで買ってきた英語版のシンデレラ，歴史に関係するアニメ三国史，キリストに関わる天地創造，十戒，神話に関係するオルフェ，超人ヘラクレス，日本の映画，次郎物語，源氏物語，洋画のチャップリンの作品等々…。並べてみると驚くほどの作品を見聞きしてきたことになる。他にも音楽

のテープなどもよく聞くようになった。3年生と5年生になった今は，眠るときには，その時の好みに応じて，マンガの音楽のテープであったり，クラシックであったり，詩や物語であったりするが，自分で選んで聞きながら寝ている。最初の6巻の物語のテープから始まったものが領域を広げ，我が家の文化を創っていった。

耳から物語を聞かせたことの効果

耳から物語を聞かせたという経験の中で，よかったと思われる点をあげてみよう。

1）早期から聞かせた。

我が家の子供たちが興味をもったため，親戚の4歳と6歳の子供にカセット・テープを送ったことがあった。しかしその家の子供達は興味を持たなかったという。私の家では1，2歳の頃からテープを聞かせていた。この年令の違いが，耳からの情報に対する姿勢の差をもたらしたとも考えられる。例えば車の中で子供が騒がしいときカセットを流すと，どんなに騒いでいても途端に静かになり，何度でも繰り返し吸いこまれるように聞いている。また子供が「自分の耳は地獄耳だ。」といっていることをみても，何をしていても耳だけは対象に向いているらしい。

2）落ち着いているときに聞かせた。

寝るときに聞かせたことが，自然にじっと聞き入るという態度をつくったと考えられる。遊びたい盛りの子供に，耳からだけの情報に関心を持たせるのは難しい。

3）繰り返し聞かせた。

手に入りにくいということもあって，最初の6巻を繰り返し聞かせた。その後，急激にカセット数も多くなり，ビデオにまで範囲を広げていったが，結果としてはそれがよかったと思う。最初の繰り返しによって，子供のなかに認知的枠組や情報への構えができ，それが次の新しい多量の情報を処理することを可能にしたのである。

聴覚から視覚への移行の難しさ

さて，これほど耳から話を聞くことが好きな子供が，すぐ読書に向かうようになるかというとそこが難しい。小学校入学時に，子供は教科書の字を読むということを得意としなかった。それをみたとき，読み聞かせには話を聞くことの他に，字を読むという過程も含まれているが，物語をテープで聞かせることには，後者が含まれていないことにはじめて気づいた。そのため最初は読むことに抵抗があり，本を読むことが好きにならなかった。

子供が4，5歳の頃，絵本を読んでくれと盛んに言っていた時期があった。この時，聞くことから読むことへの移行を考え，意識的に本を読んでやっていれば，聞くことによって目覚めた物語に対する関心を，簡単に本を読むことに向けられたのかもしれない。

しかし1年ほど経って，字を読むことに抵抗がなくなってから，夢中で本を読むようになった。最初はマンガに夢中になった。マンガといっても，サンデー，コロコロといった雑誌からはじまった。しばらくそれに夢中で，そのあと偉人伝，歴史物語等に移り今では本屋に行くのが大好きで，いろいろな本を読んでいる。

私の読書教育論

このように物語を耳から聞かせた経験から，読書教育について考えてみる。

1）情報を入れる回路を1つ開発してやる。

話を聞くと，ぴっと耳をそばだてる。自分の子供をみているとこういう感じがある。目からにせよ耳からにせよ，情報を脳の中に入れる回路を早期に開いてやることが必要である。この回路ができると，あとが非常に楽になる。

2）繰り返しを大切にする。

子供は不思議なほど，同じ話を繰り返すのが好きである。何回も読む何回も聞くといった繰り返しは，回路づけや認知的枠組の形成の面からも大切である。

3）本を読ませることにこだわらず，あらゆる媒体を使って，物語に対する興味をまず引き出す。

4）子供の興味の進展にそい，興味を次第に高度のものへ導いていく。

5）本を読むことへと次第に興味を向けていく。

The Science of Reading, Vol. 34, No. 1 (1990)

文間の文脈形成における行為目的明示性の影響について

——テクスト的文脈とテクスト外文脈——*

筑波大学　佐藤至英**

問題

聴覚障害児にとって読めないことは一般的問題であって，一般的であるがゆえにいかに読めないかの研究が数多くなされてきた。それに比例するかのごとく彼ら聴覚障害児は数多くの誤りを示している（符号化レベル：Conradら，1979：統語論レベル：Quigleyら，1976：意味論レベル：Ewoldt，1978）。

誤りの指摘はいわゆる「読めない」の解釈を導く。しかしながらその解釈にはどうしても以下の問題を含まざるを得ない。

1）誤りを固定的・不変的なものとしてとらえていないか。
2）多くの誤りの中でどれがメインな誤りなのか：誤りをもたらすまた別の誤りの指摘，何がメインな誤りなのかの疑問を生み出す。
3）聴覚障害ゆえに，読めないと推論することの危険：聴覚障害児の中にもよく読める子がいるという事実をどう解釈するのか。

読めないという事態が一つの結果であることは論をまたない。あるテストで得られた結果は読めることの解釈とはなりえても読めないことの解釈としてその測度を用いることは危険である。しかしそのことが読めないことを安易にとらえさせていないであろうか。読みはあくまで個人的活動である。少なくともその意味合いが強い。それゆえ他者（第三者）にその結果を差し出すこと，つまりある読書力検査を行い理解度をみることがいかに本来のもっている読みの特性と異質のものであるか。第三者の為に読むのではない，読み手自身の為に読むのである。従って読みをみた検査の結果が単なる結果なのか，結果に対する解釈が問題となる。読めないことの解釈の多様性を仮定したい（前提１）。

なぜ誤るのかの問いに答えるためにはどうしても読み手の行う活動を避けるわけにはいかない。たとえなぜ誤るかの要因を求めることは不可能に近いとはしても，どのように誤るのか，そのプロセスについて観察することは可能である。日常的な読みを考えた場合，目にする文章は個々の文をみれば曖昧である（Franksら1982）。しかもその多くはテクスト上に個々の文をつなげる，又その連結を保証する表現形式が必ずしも存在するわけではない。必然的に読み手は何らかの推論を行い，文と文とを関係付けることが要求される。個々の文の文字通りの解釈をこえた目標あるいは目的を書き手の意図に照らし合わせようとしなければならない。文字通りの意味として解釈するより，むしろその意図（intention）をみる（McNeill 1987）といえる。本研究では物語理解に際し読み手の行う活動をテクスト内のもつ情報の関係付け，ととらえたい（前提２）。そこで求められる活動は積極的に文間を関係付けることである。

２つの文からなるテクストを学習させ前件文を手がか

---

* The effects of explicitness levels of an actor's goal on context formation between sentences——The linguistic versus nonlinguistic contexts——.

** SATO, Yoshiteru (University of Tsukuba)

りとして再生させた場合，前件文が手がかりとなるか否かは一つの文脈形成を裏づける。文章及び文の記憶，理解の研究において，一般に文脈の有無が理解及びその保持に影響するからである（Bransfordら，1972）。そこで，つながり度合の異なる２種のテクストを呈示し前件文を手がかりとした後件文の再生，及びテクスト間のつながり度合の評定を行ってみた(佐藤，1988)。結果は再生率の変動が読み手を二分できる（上位群・下位群）ほど著しいものとなり，読み手によってテクストのつながり度合（relatedness）の評定が異なること，すなわち上位群は下位群に比べ明確に評定していることが明らかとなった。しかしまた残された問題もあった。読み手は特に上位群は、テクストに応じてその処理を変化させているのか，つながりが曖昧なテクストに対し，上位群はどのような処理を行っているのか（例えば，積極的に文間の飛躍を埋める推論等)。

これらについて検討するため，以下の２文テクストをプリ学習，ポスト学習の二つのセッションで学習させた。

プリ学習：つながり度合が曖昧なテクスト
（５段階評定：1.78）

もうすぐ　おかあさんのたんじょう日だ。
太郎は　冷蔵庫を　あけた。

ポスト学習：つながり度合が曖昧でないテクスト
（５段階評定：4.97）

もうすぐ　おかあさんのたんじょう日だ。
太郎は　プレゼントを　買った。

つまりポスト学習の再生率から，プリ学習による影響，すなわち文間の飛躍を埋める推論を行ったのなら，一つの強い文脈が形成されるであろう，ならばそのことが前件文と同じであるポスト学習を混乱させるのではないか，という仮説を検証した。結果は上位群におけるプリ学習の影響が認められ，特に上位群は下位群に比べプリ学習で曖昧であったものの再生率が低下した。

文間の関係付け，即ち文脈の形成についてこれまでの知見をまとめると，次のようになる（佐藤，1988)。

1）読み手をテクスト学習の成績に基づき二分した場合，下位群はテクストのもつ，つながり度合に大きく影響される。
2）下位群は上位群に比べテクストのつながり度合を適切に評定しない。
3）テクストのプリ学習は，前件文一致のポスト学習を妨害する。
4）３)の結果から，読み手は何らかの推論を行い比較的強い（ポスト学習を妨げる程度の）文脈を形成している。

これらの結果から示唆されることは上位群はテクストに応じて異なった処理を行っているのではないか，である。必然的にこのことは一つのプロセスとしての，２文間の飛躍を埋める，推論の程度及び内容といった問題を生み出す。言い換えれば，1)テクストのつながり度合により推論はどのように変化するのか，2)読み手は何を推論するのか，である。

1)は，いわゆる推論の程度の問題であるが(例えば積極的推論か消極的推論か)，それをみる測度として反応時間が考えられるであろう。一方，2)については何を推論したかがうらづけられるテクストの対立を設定すべきであろう。これまで用いたテクストの後件文は行為者の存在する行為文であった。そこにはつねに行為が顕在する，ならば行為には必ず目的があるはずである。ところが行為の目的あるいは書き手の意図が存在するとしても，必ずしもその目的性は明示的ではない，という問題がある。書き手にとって，これらの意図を全てにわたりこと細かに，より詳細に明示的にする必要がないからである。読み手は書き手があえて書こうとしなかったこと，書けなかったことを推しはからなければならない。読み手はこの行為の目的あるいは書き手の意図を推論しながらテクスト内の飛躍を埋めているのではないか，つまり何を推論するかの範囲を行為の目的に限定できるかもしれない。

本研究では以下の仮説を検証する。

1．推論のプロセスは反応時間（RT）に反映する。ならば推論の程度である，推論しているか否か（あるいは推論しやすいか否か）も反応時間にあらわれるはずである。推論しやすいテクストの場合は，推論の困難なテクストよりも早く理解されるにちがいない。言い換えれば積極的推論と消極的推論といった程度差が反応時間に反映されるであろう。

2．推論を行うか否かが読み手を二分している，というよりむしろ何を推論するか，またその結果として（文間の飛躍を埋める）一つの解釈を導き出せるか否かによるのではないか。

目　的

本研究では読み手の行う推論の程度をテクスト学習に要する時間に求め，テクストの目的明示性レベルに応じて反応時間はどのように変化するのか，またその変化は推論の内容とどのような関係にあるのか，について検討する。

方　法

被験者：前件文を手がかりとして与えた場合の後件文の再生率に基づき二分された（佐藤，1988），上位群11名，下位群7名，計18名の聴覚障害児。

材　料：小学2年生レベルの語彙からなる場面叙述文（前件文）＋行為文（後件文）の2文テクストを作成。前件文一致に留意しリスト1・リスト2の二つに分けた。それぞれについて小学4年生43名（健聴児）に対し行為の目的（なぜ，太郎君は～したと思いますか？）を叙述させ，その結果を目的の異なり数に基づき序列化。

各リストごとに，目的の異なり数が少ない上位4組を行為目的明示性高テクスト，目的の異なり数が多い下位4組を行為目的明示性低テクストとして選出した（表1）。

テクストは2文を一組としてB4の紙に書かれた。被験者18名をランダムに2群に分け，それぞれリスト1，リスト2を処理。

手続き：2～5名の小グループで実験を行った。実験者は2名。一人はテクスト呈示を行いもう一人は反応時間の測定を担当。

1）練習試行は1回，教示の確認を行った。教示は「これから二つの文を見せます。二つの文をよく読んでください。後で，太郎君は何をしたのか書いてもらいます。よく読んで覚えたと思ったら手を挙げてください。」と口頭（及び必要に応じて筆談）で説明。練習試行で教示のわからない被験者に対しては再度説明し練習試行を行なった。

反応時間の計測者は教室のいちばん後ろの席に座り，テクスト呈示から計測を開始，被験者の挙手により反応時間を記録した（計測にはストップウオッチを使用）。

2）テクストは一組ごとに呈示し呈示順序はランダムであった。10組のテクスト呈示終了後，リハーサル効果妨害のため演算課題を2分間行った。

3）テクストの学習に要した反応時間の信頼性を確認するため，前件文を手がかりとした後件文の再生課題を行なった。再生手続きは佐藤（1988）と同じである。

4）再生終了後，8組の呈示したテクストに関し，後件文の行為の目的を書くように目的叙述のための用紙を配布。用紙には呈示されたテクストとともに，「太郎君は，なぜ～したと思いますか？」の文が記載されていた。目的叙述は子供のペースで行い時間的な制限は設けなかった。

表1　テクスト例

目的明示性高テクスト	目的明示性低テクスト
発車の　ベルが　なった。 太郎は　急に　走りだした。	時計の針が　12時を　まわった。 太郎は　机の上を　かたづけた。

結果と考察

前件文を手がかりとした後件文の再生率は佐藤(1988)の結果と類似した。上位群は下位群よりも高い再生率（86～90%）を示している。テクストによる違いは下位群において著しい(表2)。佐藤の結果と同様な再生率を示したことから，反応時間の信頼性は得られたといえる。

表2　前件文を手がかりとした後件文の再生率

（　）内は標準偏差

	上位群	下位群
目的明示性高	90.91 （0.29）	60.71 （0.49）
目的明示性低	86.36 （0.35）	25.00 （0.44）

表3　各リストごとの学習時間（秒）

（　）内は標準偏差

	上位群	下位群
リスト1	26.46 (12.25)	25.45 (11.11)
リスト2	28.21 (12.34)	23.63 （9.70）

1）テクスト学習に要した時間(反応時間)：各群ごとの反応時間をリスト別に示したのが表3である。対数変換した値について，リスト×グループ×テクストの分散分析を行った。その結果，リスト間の差は有意とならず（F＝0.07　df＝1/128　P＞.10）またリスト×グループ，リスト×テクストの交互作用も有意とならなかった（F＝0.54　df＝1/128　P＞.10；F＝2.78　df＝1/128　P＞.10）ことから，リスト1とリスト2を同質とみなす。

表4　各テクストごとの学習時間（秒）

（　）内は標準偏差

	上位群	下位群
目的明示性高	22.16 (10.45)	24.28 （9.70）
目的明示性低	32.91 (11.67)	25.24 (11.48)

表4はグループごとの反応時間を示している。上位群におけるテクスト間の差は著しいものとなった。目的が曖昧なテクストの反応時間（平均32.928秒）は曖昧でないテクスト（平均22.159秒）よりもその値は大きく，一方下位群はテクスト間の反応時間は類似している。対数変換した値について，グループ×テクスト×被験者(文)の分散分析を行った結果，グループの主効果は有意とならず(min'F＝0.34　df＝1/22　P＞.10)，テクストの主効果ならびにグループ×テクストの交互作用が有意となった（min'F＝7.61　df＝1/11　P＜.05；max'F＝5.09　df＝1/11　P＜.05)。交互作用が有意となったのでライアン―ウェルチ法による多重比較を行なった結果，上位群において，目的明示性高テクスト＞目的明示性低テクスト(P＜.05　df＝84　MSe＝0.034)，また目的明示性低テクストにおいて上位群＞下位群(P＜.05　df＝65　MSe＝0.034）といった反応時間の違いが示された。このことから1)目的が曖昧な（目的明示性低）テクストは曖昧でない（目的明示性高）テクストよりも学習に多くの時間を要すること，言い換えれば行為者の目的が明示的であれば早く理解されるといえる，2)そして上位群は曖昧なテクストに対し多くの時間を要していること，の二点が明らかとなった。しかしながら，またなぜ上位群はテクストに応じて学習時間すなわち推論を変化させているのであろうか，については明らかではない。仮説からこの変化は積極的推論と消極的推論との使い分けであり，上位群は目的が曖昧なテクストに対しては積極的に推論を行い明示的なテクストには比較的あまり推論を行わなかった，と考えることが可能である。しかしこの解釈は上位群の説明にはなりえても下位群がなぜテクストに応じた変化（推論の変化）を示さないか，の答えにはならない。その手がかりを得るためにも下位群は何を推論しているのかをみてみる必要がある。

2）後件文の行為目的の叙述：リスト1とリスト2をこみにして単純に目的の叙述がテクストの意味内容と関連して適切であるか否か（何が適切かの基準は必ずしも明確でないが，本研究では前件文と後件文の連合から生み

表5　各テクストごとの行為目的叙述（%）

		目的明示性高		目的明示性低	
		上位群	下位群	上位群	下位群
適切	一致率	69.64	49.99	80.36	50.00
	異なり率	24.99	22.22	6.12	16.67
不適切	不適切率	5.36	0.00	8.04	33.31
	無記入	0.00	27.78	5.25	0.00

表6　目的明示性低テクストについて不適切と判断された例

テクスト		時計の針が　12時を　まわった。 太郎は　机の上を　かたづけた。
上位群	：	時計をまわそうと机にあがるため。
下位群	：	太郎はわるいから。 太郎のへやはとてもきたないから。

出される状況あるいは条件に一致するか否かの判断による）の率を求めた（表5：大学生3名による評定，一致率96%)。適切—不適切の対立でみると，目的が曖昧なテクストでグループ間の差異が大きい。無記入率では目的が明示的なテクストでグループ間の違いがみられた。

目的明示性低テクストに関し不適切な叙述とした例を表6に示す。不適切な推論がはたしてそれ自体全く適切でないと言い切れるか，となるとやはり疑問の余地はある。読み手のもつことば（聴覚障害児の場合，ある程度の制限は否定できない）で多少なりとも読み手なりの状況をとらえている，と仮定できるからである。ただその状況設定がどの程度テクストに依存してなされるか，が重要となる。書くという文章産出の問題を別にすれば不適切と判断された叙述は一つの傾向として，後件文にのみ留意（依存）しているように思われる。前件文のもつ情報が行為目的の叙述に反映（具現化）されていない。そして行為そのものの目的が自分なりの体験に過度にもとづいて，つまり前件文とは独立に推論される傾向がある。そのストラテジーは，なぜ前件文と後件文とが意味的に強く結びついたテクスト（行為目的明示性高）がそうでないテクスト（行為目的明示性低）に比べ推論が容易になされるのか，またなぜ下位群の無記入率が，目的が曖昧なテクストよりも曖昧でないテクストの方が高い値を（0.00対27.78%）を示すのか，を裏づける一つの根拠を示唆する。

適切な叙述の中にも類似したもの（一致率）と特異なもの（異なり率）とが存在した（表7）。目的明示性高テクストでは両グループとも22〜25%の率で特異な叙述がみられているが，目的明示性低テクストはそれほど高い率で（6〜17%）出現してはいない（表5）。このことは

表7　目的叙述の類似および特異な例

	テクスト		発車の　ベルが　なった。 太郎は　急に　走りだした。	むこうから　たくさんの人が　歩いてきた。 太郎は　自転車から　おりた。
類似例			列車にのりおくれるから。	ぶつかるとあぶないから。
特異な例	上位群	：	さようなら　また来てねというため。	人の中に友達がいたから。
	下位群	：		ずーっと　あるきたいから。*

* 口頭で説明を求めるとたくさんの人といっしょに歩くのだと返答

特に上位群の一致率に反映して，目的が曖昧なテクストの方がかえって類似した推論を促す，という結果になった。材料として用いたテクストは（小学４年生健聴児を対象に）目的の異なり数に応じて２種に大別したものであったが，上位群レベルの被験者にとってはテクストのもつ行為目的レベル（つまり何が明示的か明示的でないかの判断）は一様ではない，といえるかもしれない。

討　論

本研究の仮説は，１）行為者の目的が明示的な，すなわち推論しやすいテクストは目的が曖昧なテクストよりも早く学習（理解）されるであろう，２）グループ間の違いは推論を行うか否かではなくむしろ何を推論するかにある，の２点であった。

１）仮説１について

推論の程度は（しやすいか，しにくいか）は何に起因するのであろう。推論の対象を行為者の目的に限定した場合，目的の曖昧さが推論を左右する：すなわち目的が曖昧であれば（考えられ得る目的が数多くある場合）推論は難しくなり，よって積極的な推論が必要となる，一方目的が明示的であれば（ある程度限定されている場合）推論は容易となる，と仮定したわけである。

結果は仮説を支持するものとなり，目的が明示的なテクストの方が曖昧なテクストよりも早く理解されよく記憶される傾向を示した。つまり積極的推論とそうでない消極的推論の２種の推論があること，またこれら２つを読み手は巧みに使い分けていること，が示唆されたといえる。

２）仮説２について

何を推論するのかをみるために行った課題は行為の目的を叙述させるものであった。推論の対象を行為者の行為の目的に限定したからである。この課題の指標は適切な推論を導き出せるか否かであった。結果は仮説１と同様グループ間の違いを示すものとなり，下位群の不適切＋無記入率は30％前後にまで及んだ。この率を適切な推論を導き出すことの失敗ととらえるならば，下位群はこのプロセスに不完全さを示すといえるかもしれない。そして，仮説を支持する（またその可能性のある）結果が得られたことにより，何を推論するのか，つまり適切な情報を推論するか否かがグループ間を分けている要因，と考えられる。単に推論を行うか否かが読み手を二分しているのではない。

３）文脈依存　対　文脈独立

本研究の結果ならびに佐藤（1988）の結果から，テクストに応じた文脈形成の変化を考えると，下位群は曖昧でないテクストに対してのみ文脈の形成がコントロール可能となる，言い換えれば制限的である。それに対し上位群はテクストに応じて文脈の形成をコントロールしているといえる。また，上位群は文脈の形成が容易か否か，テクストのもつつながり度合を意識して柔軟に対応しているともいえるかもしれない。問題はなぜ下位群は制限的なのか，である。この答えとして一つにはCampioneら（1973），Inhelderら（1974）の文脈依存の解釈が考えられる。すなわち下位群はテクストのもつ文脈に大きく左右されるため，文間のつながりが曖昧な場合は曖昧であることの影響を受け意味解釈もまた不完全なものとなる，逆につながりが強いテクストにはテクストのもつ文脈に依存することにより，容易に解釈可能となる。

しかしながら，ではなぜ下位群は文脈に依存してしまうのか，また文脈に依存することがなぜ文脈とは独立に解釈することを許さない（妨げる）のか明らかではない。無論，Inhelderらはその答えとしてPiagetの理論を引いてきている。しかしそこまで論を進めなくても文脈に対する意識，テクストのもつ文脈に限ることなくテクストを越えた（テクスト外）文脈に対する意識を仮定することで解釈できないであろうか。文脈依存から文脈独立へとみる発達観は単純すぎはしないか，はたしてこれら二つの段階は段階とよべるほど同時的進行，共存を許さないものなのであろうか。

また，それは文脈依存　対　独立の対立でとらえるには不十分であるように思えるからでもある。読みは多少なりとも文脈に依存的であり，またそうでなければなら

ない，依存することはむしろプラスの面の方が多いのではないか。結果として文脈独立的に解釈したとしても，その過程において文脈依存的に解釈していないとは断定できない。

テクストのもつ文脈に対しセンシティブであることは必要である。ただしそれだけでは十分であるとはいえない。もう一つ別の文脈に対する感受性，つまりある程度テクストのもつ文脈に距離をおいた，読み手自身のもつ（創り出した）文脈に対する感受性を仮定したい。そして文脈の形成を文脈依存　対　文脈独立の対立でとらえるより，むしろテクスト的文脈　対　テクスト外文脈の対立でとらえてみてはどうであろうか。

4）テクスト的　対　テクスト外文脈

文脈とは何か，文脈をどのように定義すればよいのか，の問はアプリオリにその対象としての文脈をともすれば既有のもの，不変的かつ規範的なものと受け取られる性格を合わせもつ。そしてテクストにはそれがたとえ一つの文であっても文脈がないとはいえないにもかかわらず，一般に文が複数連なるにつれある文脈が形創られ，あたかも不変的かつ明示的にそこにあるかのように文脈を意識してしまう。しかし表現形式上に文脈というものが目に見える形であるわけではない。そしてその文脈はある特定の一つに限定できるわけでもなく，「　」は文脈に合う・合わない，という形でしかその存在を知らしめない。無論この文脈の潜在性は認めざるを得ない。そこでこの種の文脈をテクスト的文脈と呼ぶことにする。つまり一般的にいわれるテクストのもつ文脈である。より限定的にとらえるなら，文間の関係性と言い換えることができるかもしれない。そしてそれは一つの関係を意味する限りにおいて，ある程度抽象化した記号体系に置き換え形式的に記述することは可能である（例えばA→B　B→C　よって　A→Cのように）。つまりこの種の文脈は分析的あるいは統語的であり，言語的な関係において明示的である。

しかし読みにおいて，読み手はこの文脈をなんとかしてみつけようとするが，文脈のもつ潜在性ゆえにみえないものは創るしかないことになる。読み手は読むという目的のためにどうしてもみえない文脈を創り出さなくてはいけない。その結果として形創られたもの，これをテクスト外文脈と仮に呼ぶ。この種の文脈を形成するとはいわば一つの状況を創り出す行為でありその意味で状況の実現とでも言い換えることができるかもしれない。つまりその性質はグローバルあるいは総合的（synthetic）であり，その意味でカテゴリー化できないイメージ的文脈（McNeill, 1987）である。

これらテクスト的　対　テクスト外文脈という視点（McNeillのいう pure linguistic 対 intrinsic あるいは Jakobson, 1945の conventional 対 personal）から本研究の結果をとらえてみると，下位群はいずれかの文脈に大きく依存しているのではないか，逆に上位群は二種の文脈を巧みにコントロールし一つの意味解釈を導いている，と考えることができる。そしてこの見方をとればテクスト外文脈（あるいはテクスト的文脈）だけではある一つの解釈を決定づけるのには不十分だということになる。ではこれら二つの文脈をコントロール可能にするものは何なのか。次にこの二種の文脈はどういう関係にあるのか，その関係を位置づけることからこれらを統制するものは何なのか，の問題に迫りたい。

5）文脈形成の二重性

日常的な読みにおいて文脈形成を考えてみると，時にテクスト的に文脈を形成したり，テクスト外的に文脈を形成したりしている。文脈形成の二重性とでもいえるであろうか。無論読み手はどちらの文脈でも形成可能であり，またそうでなくてはならない。必然的に読み手にとって要求されることはその選択である。従って問題はどういう場合にテクスト的あるいはテクスト外文脈が形成されるのか，である。二重性の存在を認めるならば，そこにはこれら二つを限定できる範囲（境界）がなければならないからである。本研究からそれは，読み手の意識する明示性（explicitness）によって変化している，と考える。すなわち極論をいえばテクスト的文脈の明示性が低い場合テクスト外文脈形成の優位が高まる（反対にテク

スト的文脈の明示性が高いとテクスト外文脈明示性は低くなり，その結果文脈形成はテクスト的なものとなる)。この二つは相補的（reciprocal）に生じるものであり，文脈形成の二重性は相補的関係とでも言い換えることができる。しかし明示性そのものはあくまで読み手の意識あるいは感受性の概念である。従ってその程度はまた判断は，どうしても読み手あるいは読み手を含めた外的環境に大きく依存してしまうことになる。結果からのプロセスの解釈はあくまで推論の域を出ない。ただしプロセスそれ自体を観察することはできないけれども，そのプロセスの結果，影響を観察することはできる。

本研究では明示性，特に行為の目的明示性に焦点をあてた。上位群はこの明示性に基づき文脈を形成していることが明らかとなったが，その文脈とはテクスト的でもあり時にはテクスト外的でもあるといったように，ある程度の，柔軟性に富んだコントロールが可能である。つまり上位群の文脈をみる，あるいは形成する視点はどちらの文脈にも偏らないニュートラルな中間的なものである。それに対し下位群は常にいずれかの文脈に偏ってしまう。柔軟性に乏しい。二種の文脈を容易にコントロールしているとは思えないからである。

今後の課題

1）二つの文脈形成，テクスト的　対　テクスト外文脈，その選択を左右するものは何か：先に文脈に対する意識の問題について触れたが，それぞれの文脈に対する意識の存在ならびに共存性・同時性を仮定した場合，そこには一つの選択が要求される。読み手はどちらかを選ばなければならない。そのための基準は何か。例えばMcNeill（1987）のいう，自己のもつ思考プロセスの意識（self-awareness）もその一つと考えられるかもしれない。

またこの選択の問題以前に，それぞれの文脈を対立的にとらえそれぞれの文脈形成，そしてそれらの文脈からどのようにして一つの文脈に至るのか，をみていく必要があるであろう。トータルでは明らかに上位群の方が下位群よりも優れている，しかし二種の文脈を別々にみるとどうか。それほど違いはない面が見いだされるかもしれない。

2）下位群の示す身振りについて：テクストを学習し後で再生させるといった課題（佐藤1988）で下位群に共通したパターンがみられた（上位群では全く出現しない)。それはテクスト意味内容に対応するかのような動作化，身振りである。なぜ下位群に限ってこのような運動的記名方略を用いるのであろうか。一つに，テクストの意味内容を明示化するため，また身振りを通し保持を促すため，とも考えられるが明らかではない。またその答えが得られたとしても，ではなぜそういった身振りによる効果が再生成績上に現れないのか，の疑問が生じる。テクスト学習において記名すべき文は行為者の存在する行為文であった。当然行為の動作化は少なくともプラスに働くはずである（もちろん動作化による状況設定が適切か否かの問題は存在する)。このことと，行為の目的を叙述させた場合にみられた「自分なりに行為目的を推論していること」(表6，結果として不適切と判断されたけれども）とは無関係ではない。動作的（イメージ的）状況設定はどのような制約を受けてしまうのか。下位群に働くマイナス要因を調べてみる必要がある。身振り的状況設定そのものが不適切であるためなのか。あるいはまた，後件文を記憶することが目下の課題であれば，下位群にとっては完璧な（テクストの）表現形式への意識が高まり（日頃の言語訓練等の構え，あるいは限られた語彙・意味内容・統語上の自己意識により），身振りの創り出す状況設定（テクスト外文脈）が生かされないのかもしれない。

文　献

Bransford, J.D., Barclay, J.R., & Franks, J.J. Sentence memory: constructive versus interpretive approach. *Cognitive Psychology*, 3, 193-209, 1972.

Campione, J.C. & Brown, A.L. The role of contextual cues in mediating transfer. *Journal of Experimental Child Psychology*, 16, 217-224, 1973.

Conrad, R. *The Deaf School Child*. London: Harper and Row, 1979.

Ewoldt, C. Reading for the hearing impaired: A single process. *American Annals for the Deaf*, 123, 945-948, 1978.

Franks, J.J., Vye, N.J., Auble, P.M., Mezynski, K.J., Perfetto, G.A., Bransford, J.D., Stein, B.S., & Littlefield, J. Learning from explicit versus implisit texts. *Journal of Experimental Psychology: General* 111, 4, 414-422, 1982.

Inhelder, B., Sinclair, h., & Bover, M. *Apprentissage et Structures de la Connaissance*. Paris: Presses Universitaires de France, 1974.

Jacobson, R. Quoted in J. Hadamard. *The Psychology of Invention in the Mathematical Field*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 96-97, 1945.

佐藤至英 Relatednessと文間の文脈形成 読書科学, 32, 2, 74-77, 1988.

McNeill, D. *Psycholinguistics: A New Approach*. Harper & Row, Publishers, New York, 1987.

Quigley, S.P., Wilbur, R., Power, D., Montanelli, D., & Steinkamp, M. *Syntactic Structures in the Language of Deaf Children*. Urbana, Illinois: Institute for Child Development and Behaviour, 1976.

SUMMARY

The present study investigated the nature of context formation by asking whether sentence (or text) retention was primarily a function of inferences based on contextual relations underlying the actor's goal. Hearing-impaired children's abilities to automatically infer missing information between sentences and also to form the whole context were assessed in two sessions: 1) In a studying task, subjects were told to study the text (consisting of two sentences) until they were sure they had memorized it, and the experimenter recorded their study times. 2) In a writing task, subjects were asked to give reasons about the goals of the action contained in the text, such as "Why did the actor take the action?" (e.g., "Why do you think Taro opened the door?")

Subjects were divided into two groups (the more successful vs. the less successful) in terms of cued recall performance. The nature of the text materials was also manipulated in two ways with respect to the actor's goal: One set of prior sentences was relatively consistent with the target sentences (explicit version), whereas the other set was less consistent with the target sentences (implicit version).

The results were as follows: 1) Study time: The analysis of study times showed a significant effect for type of text and for group × type of text interaction. To examine the interaction, the difference between the means for the explicit and implicit texts was assessed at each level of the group factor. The more successful students clearly studied the implicit text longer than the explicit text. They also spent more time than the less successful students when they studied the implicit version. The increase in study time may partly reflect the subjects' inferential activities; in short, they may have controlled their study times according to the explicitness level of the text. 2) Writing task: All subjects mentioned the basic potential of the actor's goal, but the two groups' elaborations differed markedly. The results showed that successful students activated appropriate knowledge when necessary and clarified why the actor took that action. In contrast, the less successful students cited

less appropriate reasons that were restricted or specialized in some ways, thus indicating that they did not tend to adjust their study time according to the difficulty levels of the tasks.

The two findings suggest the following: Namely, the nature of the text had a strong effect on the students' ability to learn; that is, the more closely related the two sentences were semantically, the more learning was accelerated. It must be noted, however, that the less successful students who received the implicit version did not take any longer than those who studied the explicit version——they did not control their study time according to the difficulty of the text. Are such tendencies universal to less successful students or do they depend upon particular forms of organized experience of the individuals? What can be done to simplify the formation of context structure for these individuals? It is hypothesized that both linguistic and nonlinguistic context coexist, and, in order to comprehend the text, it is necessary to consider context differences and to understand their interactions.

The Science of Reading, Vol. 34, No. 1 (1990)

説明的文章での読書指導の試みについて
——情報を求める読み*——

赤野光夫**

1．読書指導の意味の受けとめ

学校現場では，読書指導という意味の認識が少し不十分と思われる状況がある。読書指導とは本を読ませること等という安易な思い込みが依然として強い。したがって読書指導は図書館人のやることであり，国語教師の仕事でない。図書室へ入れて小説・物語・伝記等の読みものを読ませること程度の認識が根強くある。事実、図書館関係の研究会などでも，如何に本と親しむようにするかという面が強調されて，読みもの中心の読書のすゝめ方に終始してしまう場合が多い。読書指導というものは単に図書館教育にとどまらず，生徒指導の面でも，国語科指導の場合にも大きな役割りを果す機能を持っているもので，もう少し踏み込んだ理解と認識を基盤としなければならないものであると考える。

昭和43年に，日本読書指導研究会が「読書指導の意味」として次のようなアピールを行っている。要約的に列挙すると，

◎読書活動による民主的人間教育を読書指導と呼ぶ。

○一人ひとりの子ども達の当面している生活の現実に深く関連し，子ども達の認識の発達に照応しながら，読書活動をとおして正しいものの見方，感じ方，考え方を育て学びとらせていこう。

そのために，子ども達の全生活における

① 読書環境の整備
② 読書習慣の育成
③ 読書意欲、興味，関心の開発
④ 読書力のかん養
⑤ 読書資料の選択力の養成
⑥ 読書技術，方法の習得
⑦ 読書領域の拡充
⑧ 読書運動の推進

以上のことがらについて留意し具体的な実際的な指導をしなければならない。

というアピールである。せめて，こうした内容について理解を持つ必要がある。読書指導の定義についても，他にもいろいろな立場から定義づけられているとは思われるが，滑川道夫は，

> 「読書による生活指導をいう。自己の人生を読書によって充実させ，現代生活に適応する読書力と読書による人間形成を具体的・計画的に助成する指導である。」

と『国語教育辞典（昭38・2・学燈社）』に述べている。これは教育の本質を，教育を受けるものの生活教育としてとらえた視点からの規定と考えられる。つまり読書指導を生活指導の一環として考えたものである。したがって，

「生活の中に位置づけられた読書」とか
「読書生活」とか
「生活を発展させるための読書」

というように，生活との関連において読書活動が提起さ

---

* Reading instruction of expository texts—Reading for information—.
** AKANO, Mitsuo

れている。例えば，読書する方法・技術・能力など

「生活力としての読書力を身につけさせること。(昭45・3・読解読書指導論，東京堂出版)」

という考え方である。したがって読書指導とは，

○読書活動による人間形成とか

○読書による人格形成である。

と，概活的にいえるとされている。つまり，読書行動を通じて、人間・人格を創造していくのだという読書教育の目的観に立った定義と考えられるのである。そして，読書教育と読書指導について，

「読書活動あるいは読書体験の発展によって，民主主義的人間教育を読書教育と呼び，読書教育の実践的な操作を読書指導と考える。(読解・読書指導論)」

と述べられている。

このような考え方は，前述した昭和43年のアピールと同義であり，読書指導という意味の理解のために，認識しておくべきことであろうと考えるのである。こうした基盤の上に立って，説明的文章と読書指導を考えていきたいと思うのである。

2．「情報を読む」という読書指導の試み

説明文の読みというと，段落，要約，要旨事実と意見，段落相互の関係等という理づめの読み，読解の読みになりがちである。こうした理づめの読みも必要ではあるが，説明文をすべてこうした手法で読ませていいものかどうか疑わしい。なぜならば，説明文の読みに対する子ども達の，あのよどみきった姿は何を物語るものであろうか。

説明文には，子ども達にとって，未知のことがら，未知の世界がかなり取り上げられている。未知に対する子ども達の好奇心，知的な興奮などの伴う読みは作れないものなのだろうか。

未知を知るということには，そこに知的な感動が生まれたり，おどろき，興奮，知る喜びなどが自然に発生するものである。こうしたことに注目した，知的な刺激につつまれた読みを求めてもよいのではないかと考えたのである。「読む」という概念が広がり，読むということは文化獲得の行動であるといわれている。説明文の読みを子ども達が，それぞれに未知を知るという文化獲得の行動としての読みを構想したら，どのような読みができるものであろうか。私の発想の起点である。

そして，現在，私どもの生活は，様々な情報の渦の中で続けられている。そうした状況の中で，好むと好まざるとにかかわりなく，自分にとって価値ある情報を選び，求め，つかみとって活用し，より生活を充実・発展させようとしている。このような生き方は子ども達にとっても，これからの時代を生きていく必須の生活技術力であると思われる。そこで，文章を読むという学習や生活の中で，情報を探索したり，選択したり，得た情報を再構築して自分の生活を充実・発展させていくような能力を養うことは重視されなければならないことと考える。その基本となる技能として文章を読む行動の中で，情報を読むという視点からの「説明文の読み」について，実践を重ね，工夫を加える必要がおおいにあるのではないかと考えるのである。しかも，このような読みの活動は，どうしても読書指導的な展開になる。前述した読書指導の定義にもぴたりとあてはまると思うのである。

(1) 低学年（2年生）の実践について

情報を読むという読みは，目的的な読みでなければならない。求める読みである。低学年ではそうした基盤になる興味や関心を刺激する読みを核として授業を試みることを考えたのである。

二年生の六月教材「かえるのくらし」という短かい文章を取り上げることにした。それは，興味と関心を刺激してやることにより，どのような読みの持続ができるか，子ども達の好奇心とか求知心というものはどのように反応するかを見たいと考えたからである。

●「くらし」と書いたカードを提示。

T．読んでごらん。

C．くらし（と読んでキョトンとした状態）

T．そう、このくらしってどういうことなのだろうね。

●いきなり「くらしとは何か」と問われて，子ども達は声が出ない。二年生になったばかりの子ども達に答え

られる筈がない。そんなことは承知の上である。教室の中を困惑した空気がおおう。

T．こうするとわかりますか。

と，くらしのカードの上に「すずめの」と書き加えを示す。重苦しい空気が少し引いて，あゝそうかという半わかりの安心感が広がり始める。

T．みんなも，こんなふうにことばをつけてごらん。（子ども達は口々に）

●ねこのくらし。うしのくらし。いぬのくらし。うさぎのくらし。アリのくらし。ちょうちょのくらし。……と，にぎやかに反応が広がる。そこで，

T．そう，うまくつけられたね。では，「くらし」って，どうしていることなんだろうか。

C．あっ，わかった。（とのり出す子を静め間をとる。次々挙手）発言したくてたまらない様子の子を指名。

C．はい，生きていることです。（元気な反応）

C．わたしは，生きていくことだと思います。

C．いわれちゃった。（C君，Dさん，F君）

●よい反応が出ると教師は思わず飛びつきたくなるが，ここは少し落ちついて反応を押しかえす。

T．そうだねえ。生きていること，生きていくこと。どちらがいいかなあ。

C．生きていくことの方がいいと思います。（多数の子どもの反応）

●これは子ども達の直観的な言語感覚の反応だから，もう一度押しかえす。

T．どうしてそう思うか話せたらいいねえ。

●すると子ども達は既有の知識を総動員して何とか説明しようと，より高度な思考活動をする。これが“自分のことば”を練磨させる。適度な押しかえしの問いかけは，子どもの知的な興味や意欲を高め，読みに対する興味・関心を深めていくと思う。

C．あのね，生きていくことだから，くらしていくことでしょう。

C．ぼくは，生きていくのは，今日も明日もその次もずーっとでしょう。だから……。

T．二人ともがんばって考えてくれましたね。とてもよい考えだと思いますよ。それでは，こうしたら，どんなことなのでしょうね。

●「かえるの」「くらし」の二枚のカードをつなげて提示する。

C．はい，かえるが生きていくことです。

C．そうでーす。（全員）

C．わたしはかえるが生きていくようすのことだと思います。

C．ぼくは，かえるがどんなことをして生きていくのかということだと思います。

T．なるほど，では「かえるはどんなくらし方」をしているのだろうか，声を出して読んでみましょう。

●ここで文章との対面をさせる。文章との新鮮な出会いを意図した導入のありさまである。新鮮な出会いということは，全く始めて文章に出合わせることではない。すでに家庭で文章が読まれていてもよい。これからの「読み」に対して何のために読むのか，読みの必然を明快にえがいて対面させることが大事なのである。それが文章との新鮮な出会いをつくり出すし，情報をつかむ読みに直結する。

子ども達は，「どんなくらし方」を見つけ出そうとして読みに集中したのである。それは文章に対して十分な興味と関心が高まったからであろう。しかも，その興味・関心を持続させるのは，低学年は特に，教師の「問いかけことば」が重要である。一問一答ではない「押しかえしの問いかけ」が更に効果を高める。子ども達は，それぞれに知的な刺激に支えられて文章と対面しているのである。説明的な文章の読みの技術は，このような知的なおどろき，感動，知的なよろこび，知的な興味，関心を伴うことで，一層定着が確かになるのではないだろうか。頭から，どんな順序で，どんな話が書かれているのかという理づめの読みより，子ども達は伸びやかに，主体的に読むことのよろこびを感じながら，求める読みの世界に没入するように思われる。

こうして読みの必要感に支えられた第一読（音読）は，

短文ということもあり「どんな順序でくらし方の話が書かれていましたか」という問いに，十分に答えられる深い読み取りを示したのである。

- ●はじめは冬の間のくらしです。
- ●その次は春の話です。
- ●春のくらしの話がたくさんあります。
- ●それから夏の話です。
- ●それから秋です。
- ●ちがいます，秋のお話はありません。
- ●おしまいが，冬のことです。

初読でほぼ全員の子ども達が「くらし方とその記述の順序」をつかみとっていた。

「どこのことばで，春とか夏という移り変わりがわかるのですか」という問いで，

○　冬の間　　　　○　春になると
○　春から夏の間　○　秋がすぎて
　　　　　　　　　　冬がくると

の段落の書き出しことばが摘出され，線で囲んでおきましょうと作業化に結びつけ第二時の学習のポイントを意識させておいたのである。

このように，一連の読みの活動は予想以上に活性化され，型どおりに読めば2時間か3時間で終ってしまう筈なのに，8時間を持続できたのである。もちろん，文章を読んで終わりではなく，「くらしぶりの様子」を図鑑で調べたり，たしかめたり，上級生から聞いた新しい情報（モリアオガエル）についても図鑑で探したりして，得た情報（かえるのくらし方）を絵に画き，それにつかみ取った知識を使って説明を書き，「かえるのくらしいろいろ」を集約したのである。つまり，情報を読みとって，それを更に再構築したわけである。このような過程で，当然，図鑑の並べられている場所，本の出し入れの仕方・ページのめくり方，図書室での過ごし方等が，実地学習され，子ども達は図書室に対して親しみを感じとっていた。

説明文での読書指導は，生産的な読みを構想すれば，活き活きとした読書になり得ることがわかったのである。そして，出来れば，単元化することが望ましいし，少くとも，単元的な精神，単元的な発想を大事にして実践を重ねることであると思う。こうした読みの過程で説明文の読みの指導事項はおさえることができるし，むしろ実践的な練習効果が上るように思われるのである。

このささやかな試みで，子ども達の知的な好奇心や未知を知る喜びや感動に注目することが，子ども達の説明文の読みを「おもしろく」すると，手ごたえを感じたのである。指導の計画は次のように立案した。

第一次　文章との出合いの読み
　1時　興味・関心を深めながら文章を概観する。
　2時　どんな順序で「くらし方」が述べらているか読みとる。
　3時　順序をあらわす短文の練習をする。
　　　・はじめは　・その次は　・それから　・おしまいが
第二次　興味・関心を広げる読み
　4時　図鑑で「かえるのくらし」をさがし読み合ったり話し合う。
　5時　話し合った「かえるのくらし」の絵を書く。
　6時　画いた絵に「くらしのようす」の文を書き合い読み合う。
第三次　まとめの読み
　7時　全文を視写して，段落意識を持たせる。音読を練習し合う。
　8時　読みの診断テストと必要な練習。

この計画は，やゝ広がりの少ないものであるが，できればもう少し単元的に構想すべきだと考えている。

低学年では，子ども達が自ら意欲的に文章を読むとか，喜んで文章に対するように，読みの目的をはっきりさせて「読みの活動」に入ることと，読みの中に生まれる，子ども達の好奇心や求知心を活用して，単に教材文の読みにとどまることなく，他の文献にチャレンジさせ，得た情報の再生産を考えることが大事である。そして，一連の読みを確実にするのは，子どもの実態に即した「問いかけ」であり，問いかけで文章に対する興味や関心は

おおいに深まると思うのである。

「かえるのくらし・いろいろ」は，他の学級の子ども達にも人気があり，休み時間には廊下の展示場に，必ず何人かがそれを読んでいる姿があった。

こうした体験が，長期の休業中の自由研究にかなり生かされてきたように感じられるのである。

(2) 中学年（3年生）の実践について

中学年（3年生）では，未知を知ることの喜び，おもしろさをねらってみようと考えたのである。

未知を知るということは，必ずそこに「おどろき」「感動」「喜び」というような思いが生まれるものである。特に中学年の特質として「なぜ」「どうして」という疑問を感じて，さかんに求知心の発動される発達段階の時期であるので，知らないことを教わるのではなく，自分で未知を発見する読みをさせようと考えたのである。それには，教材文の他に文献を用意して，読みの活動に持ちこんで比べ読みや補いの読みを展開させ，子ども達が感じた「なぜ」「どうして」の疑問を自分達で解決するような読みにしたいと考えた。

取り上げた説明文は「みつばちのダンス」である。計画の柱立ては次のよなものである。

第一次　文章との出会いの読み
- みつばちはどんなダンスをするのだろう。どうしてダンスをするのだろう。
- どんなことについて説明してあるかあらましを読み，疑問に思うことやもっと知りたいことを話し合う。
- 教材文以外の持ちこみ文献を読んで発見したことを整理する。
- よくわからないことや，知りたいと思ったことを問題文に書く。
- 問題文に対する解答文を書いて読み合う

第二次　大事なことをまとめる読み
- みつばちのどんな事がらが，どのような順序で説明されているか。
- 順序をあらわすことばや接続詞を見つけて，その用法を練習する。
- 自分達の書いた文章を読みなおして書きなおす。
- 書きあげた解答文を順序を考えて編集させ「みつばち，どうして，どうして」をまとめる。

第三次　整理と練習の読み
- 大事な語法（指示語，接続詞，重要語句等）の練習をする。
- 教材文や他の文章（文献）を読み合い学習のまとめをする。
- 読みの診断テストをし，必要な面を補足する。

構想なのでおおまかであるが，こうした発想から出発したのである。やゝ思いきったこととしては，「何がわかったか」という読みではなく「わからないことを見つけたか」「もっと知りたいことはないか」を核とした読みを展開してみようという考えである。何がわかったかという読みに比べて，何がわからなかったか，わからないことを見つけたか，という読みをめざすことで，子ども達の読む行動をいきいきと活性化できるのではないかと考えたのである。次の展開事例は，第二次の3時扱いである。

T．きのうの勉強を思い出しながら，くちびるを動かして，もう一度読んでごらん。

●読みの上すべりを抑えるための微音読指示。

T．今までの勉強でね，ふーん，おどろいたなあ，知らなかったよって思うことは，どんなことだった。

C．はい，ぼくねえ，ダンスってただおどるのではなくて，なかまにみつのある場所を知らせるということです。

C．ぼくも同じですが，円のダンスとか8の字のダンスのことはびっくりしました。

C．先生，ぼくねえ，ここに書いてあることは，みんな知りませんでした。べんりなダンスだなあと思います。でもさあ，押上と蓮台寺（学区の正反対の地区名）の二つの所からもどったみつばちが，二匹とも8の字ダンスをするでしょう。どうしてゴチャゴチャにならんのかやぁと思います。

C．わたしは，はじめ，みつばちはどんなダンスを踊る

のかと思いました。何の音楽で踊るのだろうと思っていました。でも自分のなかまに知らせるというのでおどろきました。

T．そうだねえ，ダンスのことはびっくりしたねえ。それから，ちがう所からもどった二匹のみつばちの８の字ダンスは，ゴチャゴチャになりそうだねえ。おもしろいことに気がついたねえ。他の人はどう思いますか。

C．でもさあ，何かわかるんじゃない。羽を動かすとかさあ。

C．だって，そんなこと書いてないよ。

T．うーん。こまったぞ。ほかにもまだ，わからないことあるんじゃない？

C．先生，みつばちでないはちもダンスをするんですか。

C．ある学者って，何という人なんですか。

C．みつばちは，オスですかメスですか。

C．あのー，円のダンスと８の字のダンスで何でもわかるのかやぁ。

C．三百メートルより遠いとこは，どうしてわかるのだろうと思いました。

C．あのさあ，百メートルより遠いとこは８の字ダンスでしょう。だったら五百メートルとか千メートルとか，どこでわかるのか不思議だなあ。

C．書いてないけどさあ，「あぶないぞう」ってときのダンスもあるのかねえ。

C．そういう時は「あぶないぞう！」っていうだろう。

C．みつばちはしゃべれないよ。

C．あっ，そうか。……わかりませーん。

T．(板書を指して)わからないことがいっぱい見つかったねえ。どうしたらいいと思いますか。

C．先生は知ってるのでしょう。教えて下さい。

C．なぁーんだ。先生知ってるんですか？

C．先生だって知らんかもしれないよ。

T．そうだよ。先生だって知らないことはいっぱいあるよ。そこでねえ。先生はもう一つ，みつばちのお話を印刷してきました。これをみんなで読んでみてから，もう一度考えることにしましょう。

●ここで教材文以外の文献を提示する。

（新版，少年の観察と実験文庫，花とみつばちの中の「みつばちのことば」）

井上丹治著，岩崎書店。

この文章は三年生にとって，やゝ抵抗感のある高度(高学年向）なものである。しかし文献というものは常に自分にとって適合するとは限らないし，求める情報は何かということがはっきりしていれば，多少の抵抗感はのりこえられるのではないかと考え提示したのである。子ども達はこの印刷文に集中してくれた。しばらくは静かであったが，読みすすむうちに情報を発見した喜びの声が広がりはじめたのである。

C．あっ！わかった！みつばちってメスだよ。

C．どこに書いてあるの？

C．だって，ダンスばちは彼女だって，ほらここに！

C．ほんとだ！

C．先生，遠いほどゆっくりダンスです。

T．見つけたところにしるしをつけておくといいねえ。

●こうして，わからないことに対する情報を発見して，子ども達の眼が輝き，喜びが教室に充ちてきたのである。

T．よーし，さあ，みんな。だいぶわかってきたねぇ。

C．はい，わかりました。メスです彼女だから。(彼女ということばに一同笑う)

T．あれっ，みんな笑ってるねえ。ちがうのかい？

C．いいでーす。

C．彼女ってのがおかしいよなあ。

T．そうか，よしよし，わかった。ほかにわかったことはどうですか。

C．８の字ダンスのことを，しりふりダンスと書いてあります。

C．ダンスをゆっくりすると遠くで，早くすると少し遠くです。

C．ある学者はドイツのフリッシュ博士でした。

C．先生，他のはちもダンスをするのかわかりません。

C．あぶないぞ！っというのもわかりません。

C．ぼく，みつばちのダンス見たいと思います。

C．（一同）見たい！見たい！

T．そうか，だいたいわかってきたねえ。まだわからなかったことは，大事に心の中にしまっておこうよ。

（板書を赤色でかこむ）

T．それでは，黒板に書いたわからないことを，こんなふうに書けないかねえ。

「みつばちは，どうして花ばたけがわかるのでしょう」（カード提示）

グループにカードをあげますから，相談しながら問題文をつくりましょう。

子ども達の疑問点を問題文につくり，それに自分達の得た情報を使って解答文の説明を考えさせる。つまり，情報を再生産させるのである。そうした実際活動の中で

- ○　大事なことを落さずにまとめる
- ○　順序を考えて説明する
- ○　指示語や接続詞の用法に慣れる

等，この学年の中心的な指導事項を練磨できると考える。取り立ての練習もよいが，低・中学年では，むしろ実践的な必要感に支えられる場面で練習を意図することが，思わぬ定着を深めることが多いように思われるのである。こうした活動の結果を集約して，

「みつばち・どうして，どうして」を作成。出来上ったものを回覧して読み合ったり，他の学級へ貸し出して読んで貰ったり，図書館に並べて公開する等したのである。

わかったことをまとめる読みよりも，わからないことを摘出して，それを中心に読み比べたり，調べたりする「読み」の活動を展開することが，より「書いてあることがよくわかる」のではないかと考えるのである。それは，何よりも子ども達の文章を読む姿勢がちがうことでもうなずけるようにも思われる。その意気ごみとでもいうような予想外の活動が生まれたのである。それは，新潟市へドライブにつれていってもらった子どもが，一冊の本を求めてきた。「みつばちの家族は5000びき（昭57，大村光良著，文研出版）」という本である。内容は，文字も大きくて読みやすく，絵も多く，しかも，

第一章　巣箱のようす

第二章　手わけして働くみつばち

第三章　みつばちのことばはダンス

第四章　巣分かれのようす

というものであった。これが大変によく読まれ情報の再生産活動を充実させたのである。

しかし，どうしても，子ども達の疑問を解決できない事項も残るのである。子どもの疑問点は百パーセント解決することはむずかしい。ではどうするか。それは「わからないことを残す読み」として処理することであろう。切りすててうやむやにするのではない。子ども達に，より印象に残るように「残す」のである。大事に残すのである。これが将来彼等の知的な興味を持続させたり，追求心や求知心をくもらせない働きを持つのではないかと考えるのである。こうしたことがらも，「情報を読む」という読みの活動では大事にされなければならないと思うのである。

⑶　高学年（５年生）の実践について

より鋭く，求める情報は何かをえがき出して，文章に対させ，そこから更に文献探索へ広げる読みを展開したいと考えた。取り上げた教材は「心のはたらき」，かなりの長文である。⑴記おくについてと⑵ねむりについての二文によって構成されている。

「心のはたらき」ということについては，日常，あまり意識して考えることのないことがらであるから，平凡に文章と対しても広がりのない，気持ちののりのない読みになりやすい。そこで，題名の「心のはたらき」という言葉を取り上げて，心のはたらきとは何かを討論するような導入を考えたのである。緊迫感のようなものを伴った読みでなければ，自分にとって価値のある情報を確かにつかむことはむずかしい。それだけに高学年であるから，鋭い読みの意識をつくり出したいと考えたのである。構想の視点は，

- ○　文章の題名について，それはどのようなありさまのことか，考えを述べ合わせる。

○　「心のはたらき」とは，どのようなことなのか。その情報はないかという意識で，文章との対面をさせる。

○　目をつけた情報を発表し合い，「心のはたらき」という状態の見当をつけさせる。

○　「心のはたらき」とはどういうことか。記おくとどう関係するのか。ねむりは心のはたらきにとって，どんな意味を持つのかを整理させる。

○　一連の読みで自分にとって何が価値ある情報であったか語らせ，もっと知りたいこと，求めたい情報をえがかせる。

○　得た情報を使って，心のはたらきの状態を説明させ，集約集を作成させる。

このような考えで，読みの活動をすれば，高学年らしい読書指導がつくり出せるのではないかと考えたのである。導入場面は次のような様子となった。

T．今日の学習は，はじめに「心のはたらき」（板書）ということについて，先ず，自分の考えを述べ合ってみよう。

「心のはたらき」ということばから，どんなありさまを思いうかべますか。

C．はい，心が動くというか，はたらいている状態だと思います。

T．そうだね，どんなふうになっていることなのでしょう。

C．何か考えているときの様子です。

C．心が休んでいる時は，どうなんだろうと思うけど……。

C．それは，ぼんやりしていることではないですか。

C．いや，それより，ねている時の方がぴったりだと思います。

T．心がはたらかないことに話がすすみましたが，働く方について考えてみましょう。

C．心が苦しむ時，これは何か困った時の状態だと思います。

C．心をきめるとか，心をきめたとよくいうけれど，こういうのは何か考えて決心することだから，心のはたらくありさまだと思います。

T．なるほど，「心何とか」というように，心のつくことばをさぐってみるのもいいかも知れないねえ。

C．心ぼそいというのは，心配している時の心のはたらきだと思います。

C．心変わりというのもありますが，考えが変わるときのことです。

C．心がおどるといいます。うれしいときの心のはたらき方だと思います。

C．心がいたむともいいます。

C．それは悩むというか，かわいそうだと思うことでしょう。

C．その反対に心休まるというのがあります。

C．ああ，それは安心することだと思います。

C．じゃあ，心苦しいというのは？

C．わかった，悪いなあという時の気持ちでしょう。…

T．いろいろ出ましたねえ。こういうことは心の働いている状態のことでしょうか。

C．そうです。心のはたらいている状態だと思います。

（口々に反応）

C．心っていろいろな働き方をするんだなあ。

T．そうだねえ。ところで，いったい「心」って何だろう。

C．気持ちのことではないですか。

C．そうかなあ，頭のこと。頭というか，そうだ脳のはたらきのことです。

C．うん，脳といえば，知識を覚えるはたらきもそうだろう。

C．わかった。心って記おくじゃないか。記おくすること。

C．記おくも心のはたらきだと思うけど，知っていることを使って考えることだって心のはたらきだろう。

T．何だか少しわかりかけたようだけど，でもすっきりしないねえ。それでは，「心のはたらき」って，どんなことをいうのか文章を読むことにしよう。(1)と(2)

の文章をずっと通して読み，これだと思うところに，しるしをつけておくことにします。(黙読を指示)

題名討論には遠く及ばなかったが，考えを述べ合う中で，次第に「心のはたらき」とはどんなことなのかという課題意識が深まり，その情報を求めて読みが集中されたと思われる。切実な課題意識は，読みを主体的にするし，求める情報に対して緊張感のある読みをつくり出すようである。そうした過程で必ずといってよいくらい，子ども達は次々と疑問を感じたり，もっと明快にわかりたいという求知心を持つのである。したがって，どうしても教材文に満足できず，他の文献の探索や調査に発展していく。高学年のこうした広がる読みの基本として，先ず，国語辞典で言葉の意味を正確につかむ。それから何を調べるか考えさせるようにしている。この学習の読みでは，日本国語大辞典，岩波国語辞典や，さまざまな百科辞典，が取り上げられたのである。それは，まぎれもない読書活動といえるものなのではないか。そして，つかみとった情報を整理する中で，

- 心のはたらきとはどのようなことか
- 記おくと，どのような関係があるのか
- ねむりは心のはたらきにとって，どのような意味があるのか。

などを追求させて，読みの要点がえがかれたのである。しかも，さまざまな追求活動を集約して，「発見！心百態」の説明文集を作成したのである。その主な内容は，

- くやしい心
- 涙にぬれる心
- よろこびおどる心
- テストの時の心
- 草取り作業中の心
- マラソンびりっけつの心
- 給食時間の心
- 暗い夕方の道を帰る心
- 約束をはぐらかされた心
- 失敗をした時の心……等々

自分達のつかんだ情報を使って，心のはたらきの状態を説明しようとした読みの成果でもある。情報の再生産ということは，つかんだ情報のより十分な消化作用ともなり，読んだ文章の理解を深めるように思われる。それは，情報を求める読みの行動をひき起し，教材文に立ち返えったり，つかんだ情報を組み立てようと思考する一連の活動の中で読みが練り上げられると考えるからである。

3．結びにかえて

何とか「説明文」を，もっとおもしろく読む方法はないかという思いから出発したわけであるが，「情報を読む」という視点からの試みを重ねて、何か手ごたえを感じているところである。説明文を読書指導するには，今後，単元化する工夫を加えなければならないと考えるが，もっと，現場で先ず，単元的な精神で試みることが先決のように思う。そうした中で「単元化」は必ず見えてくると考えるのである。

何よりも，説明的な文章を知的興ふんを伴って読むような手だてを，さまざまに実践され工夫されることが，必ずや読書指導ということに結びついていくのではないかと考えるのである。情報をつかむという読みは，ただそれだけでとどめてはならない。つかんだ情報を操作する活動を大事にしなければならない。情報を読むということは，生産的な読みの場面を通すことによって，一層，子ども達の生活を充実させていくからである。

SUMMARY

This report describes discussion techniques used with second, third and fifth grade students to motivate their reading of expository texts. *The Life of Frogs* was selected for the second grade text. The

students were shown the word "Life" on a card and asked for its meaning. After no response, the word "Sparrow's" was added to the card. The students were requested to add other words in a similar manner. Then they were instructed to read *The Life of Frogs.* This procedeure was successful in stimulating the students to read the text.

The Dance of the Bees was selected for the third grade text. The discussion emphasis was on discovery learning. After reading the text, the students were asked to report whether they had found something they had not known and what additional information they wanted to learn. After this discussion, the students decided to make a booklet, which they entitled, *Bees, Why? Why?* This was circulated in the class and throughout the school.

The Function of the Mind was selected for the fifth grade text. A lengthy discussion of what the function of the mind might be preceded the reading. The students were frustrated that they could not find an answer or come to a conclusion through the process of discussion. They were then instructed to read the text and mark the passages that defined the concept. They willingly undertook the reading and proceeded with high levels of interest and motivation. After reading the text they had a more satisfying discussion and decided to make a pamphlet on the function of the mind as a class project.

The report concludes with an observation on the importance of stimulating students' intellectual excitement before they engage in expository reading.

The Science of Reading, Vol. 34, No. 1 (1990)

ランダム配列の説明文における児童の文章理解*

東京学芸大学附属小金井小学校　岩　永　正　史**

1．問　題

近年の文章理解研究によると，人が文章を読んで理解するのには，語から文，文章へと理解を積み上げていくボトムアップの理解の仕方と，文章の全体構造や内容に関する知識などをもとに文章の細部を検討していくトップダウンの理解の仕方とがあるといわれている。このうち，トップダウンの理解の過程で重要な役割を果していると見られているものに文章の全体構造に関するスキーマがある。

文章の全体構造に関するスキーマについては，これまで物語文を対象にしたものが主に研究されていた。これは，物語文法(Thorndyke 1977)，物語スキーマ(Rumelhart 1975; Mandler and Johnson 1977; Stein and Glenn 1978) など，物語の全体構造やそれについて人が持っている知識を記述する試みがなされ，これらを軸に，その心的実在性や文章の理解・記憶に与える影響などが数多く研究されてきたことによっている。

一方，説明文を対象にした同様の研究は物語文に比べて少ない。これは，

- 説明文の読みには，文章の構造に関する知識より内容に関する知識の方が重要であると考えられていること。
- 説明文は，一つ一つの文がはっきりした関係を持って結ばれており，従って，語句の理解を基礎に文の意味を理解し，ついで文と文との関係の理解に及ぶ，というようにボトムアップの理解の方が重要であると考えられていること。

などが原因と考えられる。

しかし，人が説明文の構造について知識を持っていないのかというと，そうは言えないであろうし，説明文の構造についての知識が説明文を読むうえで重要でないのかというと，そうも言えまい。われわれは，説明文を読むときにも，物語を読むときと同様に，題名を読んで，その文章の内容や展開を予想するであろう。また，岩永 (1984) では，説明文の読解を行う際に文章全体を六つの部分に分割し，1時間に一部分づつランダム呈示した後，第6時に残りの一つの部分が全体のどこに当たるかを予測して書かせた。すると40名中37名が，残り一つの部分が冒頭の問題設定部であることを正しく指摘して記述し，内18名は実際の文章同様に，読み手の興味を喚起する部分や問題の答えを予想する部分をも記述した。これらのことは，児童が説明文を読む際に説明文の構造に関する何らかの知識を持っていて利用していることの一証左と考えられるであろう。

このような文章の全体構造に関する知識を読みの授業にどう取り入れていくかは，国語科教育にとって重要な問題である。物語については，既にいくつか実践の試みがなされているし(岩永　1986)，説明文についても同様なことが可能であろう。ここで問題になるのは，児童の説明文の構造についての知識が，いつごろから，どのように発達してくるのかということである。岸・他 (1989) は，先行研究と小学校国語教科書の分析とをふまえたうえで，それが小学校期に形成されるとしている。そこで，本研究では，小学校3年生の7月と2月の実践をもとに，児童の説明文の構造についての知識がどのようなもので，

---

* Comprehension of randomly arranged expository texts.
** IWANAGA, Masafumi (Koganei Elementary School, Tokyo Gakugei University)

それが文章理解の際にどのように使われているかを検討する。岸・他によれば，説明文教材は，小学校中学年になると，統括部の存在する文章が多くなる，話題・問題の呈示，根拠，解決の展開，結論といった文章の構成内容が明確に記述される，など典型的な説明文が現れるようになる。そこで，こうした文章に触れ始める時期である３年生の１年間を追うことにするわけである。

2．授業の実施時期と教材および授業の概要

〈3年1学期（1988年7月）〉

「かえるのくらし」（光村52年版・しょうがくしんこくご・二上）を六つの部分に切り離し，ランダムに配列したものを教材として用いた。（表1参照）

表1　「かえるのくらし」ランダム配列の教材文

かえるのくらし

(ア)　秋がすぎて，冬がくると，かえるは，また土の中にもぐってねむります。

(イ)　春になると，かえるは，めをさまして，土の中からでてきます。そうして，めすのかえるは，日あたりのよい水の中にたまごをうみます。

あたたかいところのほうが，よくそだつからです。

(ウ)　かえるは，さむさに弱いので，あたたかい土の中ですごすのです。

(エ)　春から夏の間，かえるは，土の上をとびはねたり，水の中をおよいだりして，げん気にくらします。

(カ)　中には，たまごをうむと，また，しばらくの間，土の中でねむるかえるもいます。木のえだにたまごをうむ，めずらしいかえるもいます。

(キ)　冬の間，かえるは，土の中にもぐって，ねむっています。

（原文縦書き）

〈3年3学期（1989年2月）〉

「木の年は数えられるか」（光村46年版・小学新国語・三上）を段落ごとに切り離し，ランダムに配列したものを教材として用いた。文章の冒頭に当たる部分は，空白として示し，内容がわからないようにした。（表2参照）

表2　「木の年は数えられるか」ランダム配列の教材文

木の年は数えられるか

(ア)　木は，太るときと太らないときとで，内部のようすがちがいます。どんどん太るときは，やわらかい肉をたくさんつけ，ほとんど太らないときは，かたい肉を少しだけつけます。その肉のつき方のちがいによって，すじができます。

(イ)　このようにして，年りんは一年に一つずつふえていきますから，その数を数えれば，木の年がわかるのです。

(ウ)　木は，毎年，春から夏にかけて，どんどん太ります。しかし，秋になると，だんだん太り方が少なくなり，さむい冬には，ほとんど太らなくなります。木は，このようなことをくり返して，大きくなっていきます。

(エ)　それでは，木の切り口を見てみましょう。たくさんのすじが，わになっています。このすじとすじとの間が，一年間に太った部分に当たるのです。このわを「年りん」とよびます。

（原文縦書き）

上記の二つの授業は，およそ次のような手順で行われた。

(1)　文章の題名（文章の一部）をもとに文章全体を予測する。

(2)　ランダムに呈示された文章全体を各自で正しいと思う順に並べ換え，検討し合う。

(3)　児童が並べ換えた文章を比べて，説明の仕方についてまとめる。

本研究では，このうち(1)(2)の授業場面から３種類の資料を得ている。すなわち，

- (1)から，児童は文章の一部や題名を読んで，文章全体をどのように予測したか。
- (2)から，授業中の発言の中で児童が段落の並べ換えに

際して手がかりにしているものは何か。

- 同じく(2)から，話し合いを経た段階で，児童が自分の並べ換えた文章をどのように見ているか。

の3種類である。

授業は，筆者によって行なわれた。対象は，東京学芸大学附属小金井小学校3年1組児童39名（7月の授業時には2名の欠席）。この授業の内上記(2)の部分は，学部の国語科教育の授業（担当，大熊徹助教授）の一環として公開され，学生によって記録された。本研究もこの授業記録を利用している。

3．児童の反応の実際

(1) 児童は，文章全体をどのように予測したか

〈「かえるのくらし」の場合〉

題名「かえるのくらし」を呈示して，どんなことが書いてあるか，内容について話し合ったところ，かえるの巣はどこにあるのか，かえるは水に濡れても風邪を引かないのか，など，自分の興味を述べるに留まった。そこで，文章の一部「(ア)秋がすぎて，冬がくると，かえるは，また土の中にもぐってねむります。」も呈示し，題名と文章の一部とを手がかりにして文章全体にどんなことが書いてあるかを各自で考え，記述させた。

記述の仕方は一人一人でかなり違っており，実際の文章より多く記述した者から，非常に簡単な者まで様々だったが，表3の8類型にまとめることができた。

表3 「かえるのくらし」文章全体の予測

①「書き出し」，「まとめ」ともにあり （ただし，説明文ではなく，観察日記風）	1
②「書き出し（かえるの一般的紹介）」あり，他は季節ごとのかえるのくらし	1
③「まとめ」あり，他は季節ごとのかえるのくらし，体の仕組み	4
④季節ごとのかえるのくらし	20
⑤卵からかえって冬眠まで（季節は明確でない）	5
⑥冬眠から始まって再び冬眠するまで	3
⑦穴から出てまた眠るまで（季節は明確でない）	1
⑧課題に答えられていない	2

〈「木の年は数えられるか」の場合〉

題名「木の年は数えられるか」を呈示して，どんなことが書いてあるか，内容について話し合った後，文章全体の組み立てを各自で考えさせた。ここでは，文章の題名が問い掛けの形になっていることも影響してか，そのまま文章の一部として差し支えない内容の予測が出てきたので，題名以外の手掛かりは与えなかった。

内容については，表4に示した通りである。内容の予測は，問題，解決，まとめの三つに分類できたが，授業中にはこのような分類はせず，児童から出された順に板書した。中には◎で示したもののように，内容的に適切でないものもあったが，話し合いの中で誤りが指摘されていった。

表4 「木の年は数えられるか」内容の予測

——問題の設定に関するもの——
- なぜこのような説明文を書くのか，そのわけ
- 木の年は数えられるのか数えられないのか
- 木の年はどのようにすればわかるのだろうか

——問題の解決に関するもの——
- 年輪で本当に木の年がわかるかどうか
- 年輪の特徴について
- 年輪をどう見れば木の年がわかるのか
- 年輪のわかりやすい見方はどのようにするのか
- 木の年は年輪でわかる
- 木の年は年輪ではわからないことがある

◎木の年は枝の数でわかる
- 木の年は木の大きさや太さでわかる

◎木の年は葉の色でわかる

◎木の年は枝の折れ方でわかる
- 木の年は芽が出たときを調べればわかる
- 木の年はまわりの木と比べるとわかる
- 木の年はそう簡単にはわからない

——結果・まとめ——
- 最後にまとめを書く
- 年輪にはこのような特徴がある
- 年輪をこのように見れば木の年がわかる
- 木の年は年輪ではわからないこともある

このような内容を取り入れて，児童は，表５の展開を持った文章を考えていた。このうち，展開の類型①〜③は「かえるのくらし」（表３）の①〜③に対応している。説明文らしい展開を持った者が「かえるのくらし」の６人から35人へと増えている。

表５　「木の年は数えられるか」文章全体の予測

①「問題」「解決過程」「結果」ともにあり	24
②「問題」あり「結果」なし	1
③「問題」なし「結果」あり	10
④「問題」「結果」ともになし	4

(2)　段落を並べ換える際の児童の着眼点（授業中の発言から）

「かえるのくらし」の授業では文章を並べ換える話し合いの場面で16分間にのべ18の意見が出されている。それを分類すると，表６のようになる。

表６　「かえるのくらし」発言の着眼点

①主要な語句（季節を表す言葉）に着目したもの	4
②文の接続を示す語句（「また…」）に着目したもの	2
③段落ごとの比較（かえるの育ち方）に着目したもの	5
④説明の仕方（出来事とその理由，など）に着目したもの	5
⑤理由なし，順番のみの指摘	2

一方，「木の年は数えられるか」では文章を配列するための話し合いの場面で16分間にのべ17の意見が出されている。ただし，「かえるのくらし」の場合と違って，まず，文章の配列の仕方についての意見が出され，それについて賛成意見，反対意見を述べるという授業展開になった。そのため「理由なし，順番のみの指摘」が多くなっている。

表７　「木の年は数えられるか」発言の着眼点

①主要な語句に着目したもの	0
②文の接続を示す語句（段落の始めと終わりの語句）に着目したもの	3
③段落ごとの比較（年輪のでき方）に着目したもの	5
④説明の仕方（説明の順序の適否）	4
⑤理由なし，順番のみの指摘	5

(3)　並べ換えた文章の評価

「かえるのくらし」の場合には，段落を正しいと思われる順序に並べ換えた後「これで文章の全てだと思うか？」と問い，「全てではない」と答えた者には，他に何が書いてあると考えているのか記述させた。

表８　「かえるのくらし」並べ換えた文章の評価

並べ換えた文章は，「かえるのくらし」という文章の全てか否か

全てだ	3
全てではない	33

では，他に何が書いてあると思うか（重複して記述したものを含む）

記述の不足を補うもの （冬の間かえるはどのように寝ているか　秋にかえるは何をしているか　夏の暮し方を詳しく書く　暖かい方が卵が育つのはなぜか　など）	32
かえるについての知識にたよったもの （卵から大きくなるまで　死ぬまでのこと　体の仕組み　かえるの食べ物　かえるの種類　かえるの寿命　かえるの特徴）	21
よくわからないが何かあると思う，意味不明など	4

「木の年は数えられるか」の場合は，呈示した文章にあらかじめ空白部を設けておいたので，空白部の文章全体での位置，内容などについて記述させた。「空白部に当たる部分は存在しない」とする者は，一人もいなかった。

表9 「木の年は数えられるか」並べ換えた文章の評価

空白として示された部分は，文章全体の中のどの部分で，何が書いてあるのか

- 空白部は文章の中程……………………………26
  - いきなり「それでは木の切り口を見てみましょう」と書いたのでは，木の切り口を見るきっかけがないから書いてあるはずだ。
  - 木の切り口に見える「すじ」について詳しく書いてある。
- 空白部は文章の終りの部分……………………11
  - まとめが書いてある。
  - 年輪では数えられない木もあることを書いておかなければならない。
- 空白部は文章の初めの部分…………………… 2
  - なぜこういう文章を書くのか初めに知らせておかなければならない。
  - 他の部分は文章の書きだしという感じがしない。

4．結果と考察

本研究の目的は，第一に児童の説明文の構造についての知識がいつごろからどのように発達していくか，第二にそれが文章理解の際にどのように使われているか，という二点について検討することであった。ここでは，まず第二の問題点を明らかにするために三つの資料を概観しつつ，説明文の構造についての知識が使われている場面の特定を試みる。次いで，そこに現れた説明文の構造についての知識を7月と2月について比較検討し，第一の問題点に迫っていく。

予測と知識

「かえるのくらし」の場合，文章の全体を予測するには，まず，題名や文章の一部をもとに，かえるについての既有知識を引き出して使えることが必要になる。この点，児童はオタマジャクシを飼った経験から，春にかえるが卵を産むこと，卵からオタマジャクシになり，かえるへと成長していくこと，などの知識を持っている。かえるがどのように冬を越すかについては，知識のない者もいようが，この点は呈示した文章の一部に含まれている内容である。表3によると，児童は，かえるの季節ごとの暮し，成長過程などのいずれに重点を置くかは異なるものの，知っていること（あるいは題名や文章の一部から知り得たこと）を並べることで文章全体を予測しようとしている。文章の冒頭部や終末部に特別配慮してはいない。記述の仕方についても文章全体の予測をおおまかに書くのではなく，冒頭から順次文章そのものを書こうとしている。文章の全体を予測することは，作文の場合の構想を立てる段階と同様の思考活動を行うことと考えられるが，3年生の7月にはまだそれが十分に行なわれていないと見ることができる。

一方，「木の年は数えられるか」になると，「かえるのくらし」の場合の，知っていることを並べた形に，問題の設定，まとめなどが加わるようになる。文章の題名が「……か」と問い掛けの形になっていることからすると，「かえるのくらし」の場合と同じように課題に取り組むなら，直接，問に答える自分の知識を並べる形で予測をすることになるが，そうはなっていない。内容に関する知識以外に説明文の構造についての知識が使われていると考えられる。記述の仕方も簡潔になり，構想メモの体裁を成すようになってくる。

段落の並べ換えと手掛かり

文章を正しいと思われる順に並べ直す話し合いの場面では，話し合いの手順の違いのために「理由なし，順番のみの指摘」の数に違いが見られるものの，総じて言えば，「かえるのくらし」でも「木の年は数えられるか」でも，手掛かりになる表現，内容を選び出し，語句，文の対応関係をもとに段落を並べ直そうとしているといえよう。語句や文から次第に文章の全体を明らかにしていこうというボトムアップの方略である。ここでは，どのように並ぶかは不明なものの，児童は，一応，文章の全体は明らかになっていると思って取り組んでいるので，考えるべきことは，段落間のつながり方を明らかにすることである。段落ごとに自分の頭の中にある説明文の構造の中に位置付けていくトップダウンの方略は使う必要性が少ない。「木の年は数えられるか」では空白部が設けら

れているが，それも一段落分でしかないので，明らかになっている四つの段落のつながり方がわかれば，自然に文章全体の中で足りない部分が浮かび上がってくる。そこで，とりあえずはボトムアップの方略を使うことが有効ということになる。

「説明の仕方」に言及した発言は，唯一，説明文の構造についての知識に関わりがあるが，ここで児童が問題にしているのは説明文全体の構造ではなく，説明の展開の仕方である。すなわち，年輪というものを紹介してからそれができる仕組みを説明したほうがよいのか，その逆がよいのか，といったものである。

文章を並べ直す場面では，説明文の構造についての知識が，注目すべき表現を選び出したり，段落どうしの前後関係を捉えたりするとき，背後で働いていることは考えられるが，授業中の児童の発言からそれを直接探ることは出来ない。

並べ換えた文章の評価

配列した文章をどう見ているかについては,「かえるのくらし」と「木の年は数えられるか」とで児童への問い掛け方が異なる。

「かえるのくらし」の場合は,「まとまりがある」と思われる文章に並べ換えた後に「これで文章の全てか，否か」を尋ねているので,「全てではない」とすると，文章の未知の部分については二つの考え方がある。一つは，説明されている内容を検討し，齟齬や飛躍を探し，それを埋めていく部分を想定する場合である。もう一つは，眼前にある文章をその一部分に含むような，より大きな構造を想定する場合である。そして，これらは二者択一の関係にあるのでなく，両方同時に想定することが可能である。表8中「叙述の不足を補うもの」は前者である。「かえるについての知識にたよったもの」は，自分の頭の中にある説明文の構造と比較した結果ならば後者と考えられる。しかし，これは，文章の全体を予測する場面で，文章の「書き出し」「まとめ」を予測している者が6名と，少ない（表3）ことと合わせてみると，疑問が残る。まとまりのある複数の話題を一つの文章にまとめあげていくには,「書きだし」の中で文章全体に関わる話題が提出されたり，終末部で「まとめ」がされることが必要だからである。

「木の年は数えられるか」の場合は，四つの段落の並び方について授業中に話し合った後,「空白部は文章全体のどの部分で，何が書いてあるか」と問い掛けている。紙面に一段落分の大きさで示された空白部を他の四段落より大きい部分とは考えにくいから,「かえるのくらし」のように,「眼前にある文章をその一部分に含むような，より大きな構造」を想定することはないといってよい。空白部については次の二つが考えられる。一つは，説明されている内容を検討し，齟齬や飛躍を補う部分を想定する場合である。もう一つは，配列した文章を自分の頭の中の説明文の構造と比べて，構造上足りない部分を想定していく場合である。空白部を「文章の中程」とするのは前者，空白部を「文章の終わり」「文章の始め」とするのは後者に当たる。

説明文の構造についての知識

ランダム配列の説明文を読む過程における三つの課題（読み始め＝文章全体の予測，読み進め＝段落の並べ換え，読み終わり＝並べ換えた文章の評価）に対する児童の反応をもとに，説明文の構造についての知識の使われ方をまとめると，次のようになる。

段落の並べ換えを行うような，文章表現に即して考えている場面では，説明文の構造についての知識は前面に出てこない。児童はボトムアップに文章に取り組んでいると考えられ，この点については小学校3年生の7月と2月との間に差が見られない。一方，全体の予測や並べ換えた文章の評価など，文章表現の細部ではなく，全体を見る必要のある場面では，説明文の構造についての知識が使われる。児童はトップダウンに文章に取り組んでいると考えられる。ただし，7月と2月とを比べると，2月のほうに説明文の構造についての知識の使用がより明確に現れている。

そこで，文章全体の予測，並べ換えた文章の評価という二つの場面に現れた，児童の説明文の構造についての

知識を検討してみよう。

児童の説明文の構造についての知識を7月と2月で比べると，この7か月にかなりの変化があることは確かだろう。2月になると，児童は「問題」「解決過程」「結果」などの説明文の構成要素を押さえるようになり，こうした傾向は，特に，文章を読み始める前の予測の場面で顕著である。

ここで考えておきたいのが「かえるのくらし」における「知識を羅列した」と見える反応である。「知識の羅列」と見えるのは，内容に関する知識に頼った結果なのだろうか。物語スキーマの発達について調査した岩永(1987)によれば，小学校2年生の物語スキーマは，「物語＝設定＋エピソードのくり返し」というものであった。このような形の前段階として，児童は「説明文＝話題のくり返し」という形の知識を持っているとは考えられないだろうか。そして，これが，一見，知識の羅列と見える文章構成の裏で，その構成原理としてはたらいている。これに次第に文章の中で「あるはたらき」をもった「書き出し」や「まとめ」が加わるという形で，児童の説明文の構造についての知識が発達していくのである。予測や評価などの活動に際して，内容的知識に頼った活動から文章構造の知識に頼った活動への推移を想定するよりは，同じ活動は同じ活動原理により，その中での発達があると考える方が自然であろう。段落を並べ換える際に児童が説明の展開に言及するのも，児童は3年生以前にも説明文には触れているわけで，その中で説明文についての簡単な知識が形作られているためと考えることができよう。

こうしてみると，この時期に児童の説明文の構造についての知識ができるというものではないが，小学校3年生は，児童の説明文の構造についての知識が変貌を遂げ，「説明文＝書き出し＋説明の展開＋まとめ」といった，成人のそれに大きく近付いてくるときである，とは言えるだろう。小学校国語教科書の編集方針の中で「（説明文の）文章構成の基本的な型は，低・中学年までにすべて提出してあります。…中略…四年生以上では，それらの基本的な型をもとに，更に立体的で複雑な文章構成へと発展させています」（注及び傍点は筆者）と述べている社があるのは，こうした児童の発達を経験的に押さえたものとして興味深い。

〈注〉

1．岩永正史　1984　文章の展開を予測しながら読む指導　日本読書学会第28回研究大会発表資料集　44～51

2．岩永正史　1986　物語スキーマの指導――アメリカ合衆国の場合を例に――　国語科教育・第33集　67～74　全国大学国語教育学会

3．岩永正史　1987　「はまべのいす」における予測の実態――児童の物語スキーマ特性を探る――　読書科学・第31巻第2号　51～60　日本読書学会

4．岸　学・綿井雅康・谷口淳一　1989　説明文の構造とその理解について――小学校国語教科書の分析に基づく検討――　東京学芸大学紀要・第一部門・教育科学第40集　77～86

5．Mandler, J.M. & Johnson, N.S.　1977　Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*.　9　111～151

6．Rumelhart, D.E.　1975　Notes on a schema for stories. In D.G. Bobrow & A.M. Collins (Eds.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science*.　211～236　Academic Press.　淵一博（監訳）　1978　人口知能の基礎――知識の表現と理解　近代科学社

7．Stein, N.L. & Glenn, C.G.　1978　An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (Ed.), *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives*.　53～120　Ablex.

8．Thorndyke, P.W.　1977　Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*,　9　77～110

9．編集の趣意と特色・64年度小学校用教科書・改訂小学国語　1988　教育出版株式会社　1～48

SUMMARY

The initial and final levels of knowledge pertaining to the structure of expository texts, and the use of this knowledge for reading comprehension were assessed in July and February, respectively, for a class of 39 third-grade students. In the initial, July lesson the students were given the title *The Life of Frogs* and asked to predict what they thought would be the content of the text. The text was decomposed into six segments with one or two sentences in each and arranged randomly. The disarranged text was presented to the students, and they were requested to rearrange it in good order. Their order and the reasons for the rearrangement were reported and discussed. They were then asked to write their opinion whether the text was the entire original text or if there were parts missing. The text for the final, February lesson was *Is the Age of Trees Countable?*, and the procedures were similar to the July lesson.

The prediction of the content from the title was better for the February text than for the initial, July text. This observation suggests an improvement in the students' knowledge of expository texts. The rearrangements of the texts, using key words and phrases as cues, were accomplished successfully in both the July and February lessons. It could not be ascertained, however, if the students' rearrangements could be attributed to their knowledge of the structure of expository texts. The third-grade students in this study seemed to have a knowledge of the structure of expository texts, such as introduction, explanation and conclusion, similar to the knowledge of adult readers.

The Science of Reading, Vol. 34, No. 1 (1990)

幻燈的効果に着目した「やまなし」の教材化

——会話部への読者の積極的な関与の試み——*

筑波大学　上　谷　順三郎**

1. はじめに

宮沢賢治の「やまなし」では，その教材化において，いわゆる額縁構造に着目した「一　五月」と「二　十二月」の対比が問題にされることが多い。これは恩田逸夫が指摘した「やまなし」の幻燈的効果に由来するものである(1)。本稿では，その幻燈的効果の他の面——幻燈に写し出される情景（「地の文」）と蟹の親子の「会話」との関係——に着目した教材化を試みる。

「地の文」とは異なって，「会話」はつねに他者との会話であるから，作者はそこになんらかの具象化を施しているはずである。恩田逸夫は「やまなし」における会話の文と地の文について次のように述べている。

> どのような会話表現をしているか，会話文と地の文とは相互にどのような割合で配合され，どのように交渉し合っているかなどによって作品の特色が生まれてくる。ともかく，作中人物の性格や心理をもっとも直接的に現わし得るのは会話である。また会話は，人物と人物との具体的な交渉を示すことができるし，地の文よりもはるかに生き生きと事件の展開を描くこともできる(2)。

従って，この会話との接触は，読者の側からすれば作品と対話する際の第一の契機となっているだろう。この点から本稿では，いくつかの読みのパターンが分岐する点を抽出し，「やまなし」における会話部に読者が積極的に関与する可能性を探る。

2. 幻燈的効果に着目した「やまなし」の教材化の観点

従来の指導では，幻燈の視覚的イメージに中心を置く。教科書の学習目標「情景を想像しながら読む」の影響もあるだろうが，全体として地の文の表現に着目している。そこでは二つの場面の対比から「やまなし」のテーマが追求される。「会話」の部分への注目の比重は小さい。

筆者は，幻燈的効果を他の面にみてとることで，「会話」の部分に重点を置いた教材化を試みる。すなわち「やまなし」において，幻燈という設定それ自体を考察の対象とし，その効果として，「会話」に対して読者が関与する可能性を探るのである。

幻燈とは例えば「ガラス板に描いた風景画や写真などに強い光を当て，レンズを利用して映写機に拡大して見せる仕掛け」(3)のことである。「やまなし」はフィクションであるから，もちろんこの仕掛け自体にこだわる必要はない。「やまなし」において，この幻燈が全面に押し出されている点を考えてみたいのである。幻燈はひとつの絵である。そこに色付けを施したり動きを加えたりすることは可能だろうが——あるいは画面に動きはなく，全て語りによるイメージで補うものかもしれないが——，しかし音は幻燈自体には表れない。「二枚の青い幻燈」しかなく，あとは全て想像にまかせている作品なのかもし

---

* Teaching the story "Yamanashi" with a focus on its slide-projector-like effects——Involving the reader in the dialogue——

** KAMITANI, Junsaburo (University of Tsukuba)

れないのである。ともあれ，幻燈という設定は，ひとつの絵を写しだし，提示しているにすぎないことを教える。あとは見る人（読者）まかせということになるだろう。つまり幻燈という設定は，ひとつの枠を設けることで，逆に多くの介入の余地を持っていると考えられるのである。従って「会話」こそは，読者がこの幻燈に対して最も自由に関与することができる場となるであろう。幻燈自体がもともと有していない音を，しかも言葉を加えている会話。作者の，または語り手の，そしてひいては読者のこの幻燈への関与として——紙芝居における語りのようなものとして——この「会話」を考えてみたい。

「地の文」は，人物の行動なども含む情景描写である。読み手の映像化・イメージ化の自由はあるが，それでも視覚的な制限があり，読み手の作品世界構築の参加の度合いは弱い。どちらかといえば受容的な参加となる。それに対して「やまなし」では「会話」は地の文に対して補完的であっても，決してそれに依存しているものではない。かなり自律性を有している(4)。この点で，後に述べるように「雪渡り」とは性質を異にしており，いっそう幻燈的効果を強めていると考えられる。ここでの「会話」と「地の文」の関係は，映画のシナリオにおける「セリフ」と「ト書」の関係に擬せられるだろう。「セリフ」には演技者の演技上の個性が直接的に反映する。観客は，その人物に付きつ離れつ，その映画の世界に入り込む。同じように，読者は「やまなし」における蟹の親子の会話にも接することができるだろう。会話は日常的な言葉なので，読み手の個人的な密着度が強く，身体性も伴うので，読み手の積極的な参加が可能となる。従って「会話」に対峙するとき，読者は物語を最も具現化することだろう。

3．「雪渡り」から「やまなし」へ

宮沢賢治が作品に幻燈を登場させたのは，最初に公表された童話「雪渡り」（大正10年）と，そして次の童話「やまなし」（大正12年）である。本章では，この二つの作品での幻燈の用いられ方の違いを検討する。

「雪渡り」では，四郎とかん子が小狐の紺三郎から幻燈会へ招待される。二つ目の幻燈のところを引用する。

> 『わなを軽べつすべからず』と大きな字がうつりそれが消えて絵がうつりました。狐のこん兵衛がわなに左足をとられた景色です。
>
> 「狐こんこん狐の子，去年狐のこん兵衛が
> 左の足をわなに入れ，こんこんばたばた
> こんこんこん。」
> とみんなが歌ひました。

観客は四郎とかん子と狐の生徒たち。幻燈には一枚の絵が映り，その場面描写を見て観客である狐の生徒たちが歌う。幻燈は，物語の中で幻燈そのものとして使われ，しかも画面の中に動きはない。狐の生徒たちは場面の説明をするだけである。この幻燈には音声も付加されていない。

これに対し「やまなし」では，作品（本文）自体を幻燈に見立てた。賢治の幻燈に対する関心が高まり，作品にとっての幻燈的効果を狙ったことがうかがえる。ここでは観客は読み手である。その効果としては，五月と十二月の二枚の幻燈を呈示することで，その対比を通してストーリー性が付与された点があげられるだろう。そこでは一枚の画面の中にも動きがあり，地の文で情景の描写が行われている。それに蟹の親子の会話が加わる。地の文では空間的な広がりが示され，会話によって時間的要素（ストーリー）が補強される。「雪渡り」では情景描写だけだったが，ここでは，会話が加わることで映画的とでも言えるような様変わりをみせる。

「雪渡り」では，ファンタジー的手法として，森が現実的世界と幻想的世界の橋渡し（出入口）の役割を果たしている(5)。幻燈もまたその一つの手法と考えることができる。ただし作品全体の中では幻想的な世界として描かれている森の中にあって，幻燈は逆に現実の世界を垣間見せる。幻燈をファンタジーの中で用いることで，そこでは幻想の幻想として現実世界を風刺的に描くという，

挿入の効果があらわれている。

一般に文学作品は，現実をモデルにして構成されたフィクションである。そして幻燈もまたフィクションへの導入と考えられる。宮沢賢治が「やまなし」に幻燈という設定を施しているのは，いわばフィクションの二重化である。この童話はフィクションなのだということを，わざわざ読者に断っているのであり，明らかに幻燈的効果を狙っているのである(6)。

以上のように「やまなし」における幻燈的効果を捉えたうえで，以下，その解釈のひとつとして，蟹の親子の会話に対して読者がどのように関与できるか，その可能性を探ってみたい。「地の文」には心理描写が含まれていないので，作業をすすめていくにあたっては，「会話」をつなぐべく，演出的なト書を挿入する。このト書が読者の会話への関与を示すものである。そして，その際，キーワードとして「知らない」と「分からない」を取り上げ，解釈の一貫性を図る。

4．会話部への読者の積極的な関与

——読みの三つのパターン

「やまなし」における会話に注目するにあたって，本章では「一　五月」の前半の会話を取り上げる。この部分は後にみるように多くの議論を呼んでいる部分であり，またそれゆえに読者が関与する余地を多く有していると考えられるからである。

発話が兄と弟のどちらのものであるかを検討することに対して異義を唱えるむきもあるが(7)，会話の部分に読み手が入り込んでいく際の手段として兄と弟の区別をすることには問題はなかろう。兄と弟のどちらの発話であるかを決定することによって，会話は具体性を帯び，それに応じて読み手それぞれの独自の解釈がそこに反映されることになるだろうから。

発話の主体が兄であるか弟であるかについては大まかに言って二つの立場がある。一つは，「それならなぜクラムボンはわらつたの。」と「それならなぜ殺された。」において因果関係を問うた「なぜ」を発したのが兄であるとするもの(8)。もう一つの立場では，この「なぜ」は何でも知りたがる幼い弟の問いであり，「クラムボンは死んだよ。」と「クラムボンは殺されたよ。」において，認識の深浅から判断して「殺されたよ」を発したのは兄だとする(9)。両者においては兄と弟がちょうど逆に対置される(10)。ただし判断の根拠を兄と弟の成長の度合に求めている点は共通である。

そこで以下，読みのパターンが分岐する点を，「なぜ」に対する返答である「知らない。」と「わからない。」という二つの言葉に求めることにする。「知らない。」と「わからない。」は，日常的な言葉であるから，この言葉によって触発される読み手の反応は多様であろう。しかもこの場面の状況に直接関係する言葉ではないから読み手の自由な関与も許されることだろう。

さて筆者の読みを提示する前に，「知らない。」と「わからない。」の発話主体を弟とする上述した立場のうちの前者の読みと，この二つの発話の主体を兄とする後者の読みを取り上げてみよう。代表的なものとして，前者からは谷川雁の読みを，そして後者からは甲斐睦朗の読みを選んだ。

谷川雁はいかにも詩人らしく，言葉のひとつひとつに敏感に反応し，想像力豊かな読みをみせている。まずは「知らない。」をめぐって。

> おまえは〈笑い〉の姿にばかりこだわっているが，〈笑い〉の出てくるもともとのいわれ，本来の理由というものがわかっているのかい。なぜ世界に〈笑い〉があるのか。世界があるから〈笑い〉があり，〈笑い〉があるから世界がある。〈笑い〉は世界の根本因とでも言うのかね。『それなら』いま，この世界が暗い鋼のように冷たいのは『なぜ』だ。
>
> むろん弟は『知らない。』兄も答えを持っているはずがない。生命はなぜ笑うのかという問を立ててみると，その〈笑い〉はしだいに無機物の領域にはいりこみ，宇宙はなぜ動いているのかという問のほうへかぎりなく接近していくからである(11)。

また「わからない。」に至る兄弟の会話をめぐっては次

のように読んでいる。

> 〈笑い〉と〈死〉が向きあっている。笑わなくなったものは死んだのだ。死んでしまったものは二度と笑わない。それが兄ガニの認識である。あれは笑っているのだと知覚できるなら，その知覚の外側にある領域は〈死〉だ。いま世界は笑っていない。とすれば，世界は死んだのだぜ，おい！
>
> そんな風に言えば，〈笑い〉の世界と〈死〉の世界を足したものが世界全体ということになる。世界が二つの部分にわかれることになる。そうじゃないだろう。世界は一つしかないが，それがどんでんがえしになることがあるだけだ。だが，自分だけの力ではひっくりかえれない。何者かがひっくりかえすのさ。〈死〉なんてありゃしないよ。世界はひっくりかえされた，何者かによってね！
>
> おまえは，移行ということがわかってないよ。自然と言い換えてもいい。〈笑い〉はいつか〈笑わない〉になる。それは流れなのだ。転覆なんかじゃない。ごらん，おれたちの頭上のすべての黒いものが通りすぎていくように，世界はいってしまったのだ！
>
> そんなことは認められないよ。世界は裏がえしにされたのだ。ぼくたちはいま世界の裏側を眺めているんだ，裏側を見せられているんだ！『それならなぜ』裏側なんだい。裏側と言うからには，もう一度ひっくりかえって表側へもどるということもあるってわけかい。え，どうなんだ！『わからない。』(12)

谷川は，幼い子供の蟹の語り口を通して，ここでの問いを大人なら避けて通りそうな純真で真剣な問いとして受け止め，答えられなくなるまで徹底的に追求している。「やまなし」の状況設定と矛盾しない程度に谷川自身の特異な読みが展開されている。「やまなし」において会話部への読者の積極的な関与を示す好例である。

一方甲斐睦朗は，文章論を用いて「やまなし」を詳細に分析しているが，「知らない。」については次のように述べる。

> この〈知らない。〉は後の〈わからない。〉よりも意味が軽い。知らなくても，わらったことがわかれば，そして自分たちも楽しければ，それでよいのである(13)。

そして「それならばなぜ殺された。」と問う弟に対しては「今にも泣きそうなほどに緊張した表情」を想像しつつ，兄に対しては「幼い者への慰め・いたわりの行為」を読み取っている。

> 兄の答え〈わからない。〉は，前の〈知らない。〉よりも深刻である。つまり，〈知らない〉は知識を持っていない，知らなくてもさしつかえない，という程度であるのに対して，〈わからない〉は知ろうとしても知ることができない，理解を超える，という意味である。クラムボンが魚に殺されたという事実認識はできたが，なぜ殺されなければならなかったかは理解できないのである(14)。

これらの会話がなされている場面と子供の蟹の兄弟という設定に則った読みである。谷川の場合とは逆で，問いよりも答えに重点が置かれて解釈がなされている。

両者の読みからもわかるように，兄の発話がここでの会話のポイントになっている。部分的な引用であるため，両者の一貫した読みを紹介することはできなかったが，「知らない。」と「わからない。」をどのように位置づけているかは理解していただけるだろう。

最後に，筆者の読みを卜書の形で示す。地の文にあまりこだわらずに，会話を談話分析的に読むことにする。なお，兄と弟の区別について言えば，筆者は前半を弟ではじめ，後半は兄からはじめる折衷型をとる。

二疋の蟹の子供らが青じろい水の底で話てゐました。

（弟が話しかける。）

①「クラムボンはわらつたよ。」

（兄なりに言葉「かぷかぷ」を添える。）

②「クラムボンはかぷかぷわらつたよ。」

（弟なりに，兄に負けじと言葉「跳て」を添える。）

③「クラムボンは跳てわらつたよ。」

（兄　少し邪魔に感じ，いい加減に②を繰り返す。）

④「クラムボンはかぷかぷわらつたよ。」

（弟　角度を変えてもう一度話しかける。）

⑤「クラムボンはわらつてゐたよ。」

（兄　わずらわしく思い，ただ②を繰り返す。）

⑥「クラムボンはかぷかぷわらつたよ。」

（弟　兄の関心をひくべく問いを出す――答えられる類のものではないが。）

⑦「それならなぜクラムボンはわらつたの。」

（兄　「なぜ笑うか」なんていうことは知らなくてもいいこと，自分には関係のないことばかりに邪険に話を打ち切る。）

⑧「知らない。」　（弟　自分はのけものだとショックを受ける。）(15)

（兄　今度はさっきと様子が違う。恐怖を感じつつ，思わず，しかし――弟には，そして自分に対しても――少しごまかして「死んだよ」と口に出す。）

⑨「クラムボンは死んだよ。」

（弟　落ち込んでいたが，話ができると思い，うれしくて，見た通りをあっけらかんと口に出す。）

⑩「クラムボンは殺されたよ。」

（兄　事態をほぼ理解している兄は，「殺された」ということを認めたくなくて，受け入れたくなくて，拒否したくて，自分を納得させるようにつぶやく。）

⑪「クラムボンは死んでしまつたよ……。」

（弟　兄の様子の変化にも気づかず，ただ無邪気に⑩の，それも「殺されたよ」だけを繰り返す。）

⑫「殺されたよ。」

（兄　そっとしておいてほしいのに，ひとの気も知らず，「殺されたよ」と平気で口にする弟に対して，その鈍感さにいらだつ。思わず弟に問う――さすがに今度は無関心ではいられない。弟には答えられるはずもないのに…。）

⑬「それならなぜ殺された。」兄さんの蟹は，その右側の四本の脚の中の二本を，弟の平べつたい頭にのせながら云ひました。

（弟　少し，ただならぬ事態であることがのみこめてきて，兄の気迫に押されながら，考え，素直に答える。）（わからなくて不安を感じる。）

⑭「わからない。」

（兄　少しとり乱した自分を恥ずかしく思い，気をとりなおすべく，さっきの弟の話しかけに戻って話し相手をしてあげようと思う。あるいは，さっきの会話の話題の方がまだよかったなあと思い，なつかしんで口に出す。自分には手に負えない問題があることを痛感しつつ。）

⑮「クラムボンはわらつたよ。」

（弟　どうもなんだかわけがわからないけど，自分には理解できない世界があることを感じる。茫然としてただ兄の言葉の一部を繰り返す。）

⑯「わらつた。」

以上は，特に「知らない。」に注目した読みであり，前にあげた谷川と甲斐の読みとは異なり，弟の発話に力点を置いた解釈である。そして筆者はここに、世の中の不可解さを知りはじめた，純粋無垢な弟の蟹のとまどいを読み取る。

5．まとめ

本稿では，「やまなし」を教材化する試みとしてその幻燈的効果に着目した。「雪渡り」との比較においてその特徴を明らかにし，作品中の会話を地の文から独立させて取り扱う可能性を見い出した。特に，「一　五月」の前半での会話部において，「知らない。」と「わからない。」という二つの言葉を読みのパターンが分岐する点として捉え，三つの読みのパターンを提示した。

授業において生徒それぞれの読みのパターンを跡づけるには，それを照射するための読みのパターンモデルが必要となるだろう。そしてその際に要求されるのは，当該の作品の特徴を考慮して，教師自身の読みのパターン

を確認しておくことはもちろんのこと，いくつかの典型的な読みのパターンを想定しておくことであろう。本稿は，生徒の読みのパターン（読みの過程）を把握するための準備段階として構想されたものである。

〔注〕

1．恩田逸夫「宮沢賢治における幻燈的と映画的と」（『宮沢賢治論３』1981,10　東京書籍）p. 51
また甲斐睦朗に次のような指摘がある。
「『やまなし』には心理描写―内話―は全然見られない。これは特筆すべき文章特徴である。人物の心理は，わずかにある行動描写と，数多くの発話文に託して表されている。」
（「教材研究の方法論としての文章論―作品『やまなし』の分析を中心に―（中・続き）」『愛知教育大学研究報告』第27輯　1978，5　p. 219）

2．恩田逸夫「賢治童話の読み方――『やまなし』を中心に――」（解釈学会編「解釈」191集　1971，3　教育出版センター）

3．『日本大百科全書８』1986，3　小学館　p. 473

4．甲斐睦朗も次のように指摘している。
「『やまなし』における発話文は地の文の助けを借りずに自立しているだけでなく，逆に地の文の説明をも援助するのである。」
（「教材研究の方法論としての文章論―作品『やまなし』の分析を中心に―（上）」『愛知教育大学研究報告』第25輯　1976，3　p. 150

5．拙稿「『雪渡り』考―ファンタジーを生み出すものとそれを支えているもの―」（筑波大学国語指導研究会編『国語指導研究』第１集　1988）を参照のこと。

6．続橋達雄は，幻燈の写し出す世界のことを「それは現実空間に非現実の美的空間をかさねあわせる“二重の空間”とでも呼ぶべき世界である」と言い，「この〈幻燈〉ということばが非現実空間への入口，そこからの出口となっている」と言う。
（『賢治童話の展開』1987，4　大日本図書　p. 68）

7．西郷竹彦『文芸の授業　理論と方法』1979，9　明治図書　pp. 95―100

8．例えば以下の論考。
岩沢文雄「『やまなし」――冒頭部をどう読むか――」（『日本児童文学　別冊＝宮澤賢治童話の世界』1976，2　すばる書房）
鈴木誠一「『やまなし』論」（東京学芸大学国語科教育研究室編　『学芸国語教育研究』第４号　1988,12）
中西市次『賢治童話「やまなし」を読む――川底の心象風景――』（高校生文化研究会　1982,11）

9．例えば以下の論考。
井上敏夫「注釈を超えて読むということ――『やまなし』」（『国語教材の読み方読ませ方』1984,12　光村図書出版）
夏目武子「作品との対話を深めよう」（『現代教育科学』1987,11　明治図書）

10．こういう状況に対して出された論考に次のものがある。
須田実「教材解釈の『とまどい』について〈『やまなし』〉」（『実践国語研究』1983，6－7　明治図書）

11．谷川雁「やまなし考」（『賢治初期童話考』1985,10　潮出版社）p. 185

12．同上　pp. 187―188

13．甲斐睦朗「教材研究の方法論としての文章論――作品『やまなし』の分析を中心に――（上）」（『愛知教育大学研究報告』第25輯　1976，3　p. 155）

14．同上　p. 154

15．似たような捉え方として次のものが挙げられるだろう。
（清水幾太郎『わが人生の断片（上）』1985,10　文春文庫　pp. 185―186）
　何年生の時であったか，相手が同級の誰であったか，すべての不愉快なものがそうであるように，今は何も覚えていないが，私が誰かに何かを尋ね，その誰かは，「僕は知らない」と答えた。それだけのことである。それだけのことであるが，私は，そういう返事を生れ

て初めて聞いた。少くとも，生れて初めて聞いたように思った。（中略）それまでは，相手は何と答えたのか。私が相手に何かを尋ねて，相手が知らなかった場合，「何だろうね」，「どうしたんだろうね」，「それが僕にも判らなくてね」……そういう返事が与えられた。家族の内部でも，親戚との間でも，友だちとの関係でも，何時もそうであった。相手が知らないことに変りはないが，それには，「自分も知りたいのだが…」という含みがある。私と同じ関心を共有しているという態度がソッと示されている。そういう言葉を互に使うことによって，私たちは，仲間であること，味方であること，好意を持ち合っていること，一つのコミュニティのメンバーであることを小さく確かめて生きて来たし，育てられて来た。（中略）「僕は知らない」と同級生に言われた時，私は，乳児の時から住み慣れて来た世界の外の，寒い風の中へ引き出されたのであった。「僕は知らない」というのは，私に与えるべき情報を相手が持っていないこと，私たちが仲間でないこと，私が彼にとって関係のない人間であることを宣言するものであった。「僕は知らない」と答えられた時，私は，古い，貴い，脆いものが毀れたように感じた。（傍線は引用者）

〔付記〕「雪渡り」および「やまなし」の本文は，ちくま文庫版『宮沢賢治全集8』（1986．1）から引用した。

「読書科学」編集規程

1. 本誌は，日本読書学会の機関誌であって，1年1巻とし，原則として4号に分けて発行する。
2. 本誌は，原則として本会の会員の読書科学に関する論文の発表にあてる。
3. 本誌は，原著論文，実践報告，シンポジウム，展望，資料，文献紹介，学会情報，会務報告などの欄を設ける。
4. 原稿は，未だ他に公刊されないものに限る。
5. 原稿は，編集委員会の選考を経て掲載する。また，原稿に添削を加えることがある。ただし，大きな変更は，執筆者と相談する。
6. 印刷の体裁は，編集委員会に一任する。
7. 図・表など，特に費用を要するものは，執筆者の負担とする。
8. 原稿執筆者には，掲載誌10部を贈呈する。
9. 本誌に掲載された論文は，無断で複製あるいは転載することを禁ずる。
10. 本誌の編集事務についての通信は，日本読書学会編集委員会（〒112　東京都文京区大塚3－29－1　筑波大学学校教育部国語教育研究室内）で受けつける。

「読書科学」執筆要項

1. 論文の長さは，原則として400字詰原稿用紙30枚までとする。
2. 原稿は，横書きとし，提出後訂正を要しないように字句内容を明確にすること。
3. 叙述は，科学論文にふさわしく，簡潔にし，図・表など最少限にとどめ，本文と図・表の無意味な重複をさけること。
4. 図は，そのまま製版できるように，半透明の用紙に黒インクで書くこと。
5. 主要な用語，外国の人名，地名などの固有名詞は，原語を初出のときだけに付けること。
6. 数字は，算用数字を用いること。
7. 原稿には，要約を200字以内に付すること。
8. 引用文献は，論文の最後に，アルファベット順に一括して付すること。
   文献の記述形式は，次のようにすること。
   - a　単行書
     著書　書名　出版社　出版年　ページの指示
   - b　編さん書中の論文
     著者　論題名（著(編)者　書名　出版社　出版年　ページの指示）
   - c　雑誌記事
     著者　論題名　誌名　巻　号　ページの指示　年　月　日（注，外国雑誌名は，イタリックの指示をすること）
9. 論題，所属，氏名の英文を付すること。
10. 原著論文については，英文の要約を付すること。要約の長さは原則として600語以内とするが，編集委員会が必要と認めた時はこれを越えても差しつかえない。
    英文の要約は，次のようにする。
    - a　白紙に，1行おきにタイプする。
    - b　必ず邦訳を添えること。
    - c　英文に熟達した人の校閲を経ていること。
11. 原稿は日本読書学会編集委員会（〒112 東京都文京区大塚3－29－1筑波大学学校教育部国語教育研究室内）あてに2部送付し，そのほかにコピーを1部，執筆者の手元に保管すること。

Vol. 34, No. 1 April, 1990

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: Shozo Muraishi **President-elect:** Yoshimasa Minato

EDITORS

Shuntaro Arisawa Shinichi Ikeda Yasuchika Imai Takashi Kuwabara
Takahiko Sakamoto Kazuko Takagi Junichi Tajika Shusuke Fukuzawa
Yoshimasa Minato Shozo Muraishi James M. Furukawa Donald A. Leton

CONTENTS

My Views on Reading Instruction(VIII)

The effects of oral story-telling and reading stories to children ………… *IIHOSHI, Akira* …… 2
Reading guidance using audio-visual aids ………… *OCHIAI, Yukiko* …… 4

Original Articles

The effects of explicitness levels of an actor's goal on context formation between sentences
— The linguistic versus nonlinguistic contexts ………… SATO, Yoshiteru …… 6
Reading instruction of expository texts
— Reading for information — ………… *AKANO, Mitsuo* …… 16
Comprehension of randomly arranged expository texts ………… *IWANAGA, Masafumi* …… 26
Teaching the story "Yamanashi" with a focus on its slide-projector-like effects
— Involving the reader in the dialogue — ………… *KAMITANI, Junsaburo* …… 34

THE SCIENCE OF READING is published four times a year (with an occasional combined number) as a service to members of the Japan Reading Association. Membership in the Japan Reading Association is open to anyone interested in reading. Please send all applications for membership and queries to Takahiko Sakamoto, Japan Reading Association, Department of Japanese Language Education, School Education Center, University of Tsukuba, 3-29-1 Otsuka, Bunkyo, Tokyo 112, Japan

---

第34巻　第1号

<通巻　第131号>

平成2年4月1日　発行

会員頒布

編　　集　日本読書学会編集委員会
発 行 人　日本読書学会
発 行 所　日本読書学会
〒112
東京都文京区大塚3−29−1
筑波大学学校教育部
国語教育研究室内
振替東京6−3213番

印刷・[illegible]印刷株式会社

ISSN 0387-284 X

読書科学

第34巻 第2号（通巻 第132号）平成2年7月1日 発 行（季刊）

私の読書教育論 IX
社会科学習と読書活動　松本　武
中学現場で実践てきた読書指導　金子百合子
MFFテストは何を測定しているのか　池田進一
マンガ読解における「描き文字」の効果　宮本友弘

132

日本読書学会

◇本号目次◇

特集　私の読書教育論(IX)

社会科学習と読書活動　千代田区立教育研究所　松本　武　42
中学現場で実践できた読書指導　元 東京都大田区立蓮沼中学校　金子百合子　44

原著

MFFテストは何を測定しているのか　文教大学　池田進一　46
マンガ読解における「描き文字」の効果　筑波大学　宮本友弘　68
会報　76

日本読書学会役員　1990年4月1日～1993年3月31日

会長（理事長）　湊　吉正
副会長（副理事長）　佐藤　泰正
常任理事　井上　尚美　桑原　隆　阪本　敬彦　鳴島　甫
福沢　周亮　増田　信一　村石　昭三
理事　池田　進一　大村　はま　岡田　明　岡本　奎六
尾原　淳夫　倉澤　栄吉　高木　和子　田近　洵一
徳田　克己　滑川　道夫　野地　潤家　皆川　和子

監事　平沢　薫　山本　晴雄

編集委員　有沢俊太郎　池田　進一　井上　尚美　今井　靖親
岡田　明　桑原　隆　阪本　敬彦　高木　和子
田近　洵一　湊　吉正
James M. Furukawa　Donald A. Leton

特　集

私の読書教育論（IX）

千代田区立教育研究所　松本　武
元東京都大田区立蓮沼中学校　金子　百合子

My Views on Reading Instruction (IX)

Reading guidance in the social studies curriculum

MATSUMOTO, Takeshi (Educational Research Institute, Chiyoda-ku)

Reading instruction carried out as a junior high school teacher

KANEKO, Yuriko (Retired teacher, Hasunuma Junior High School, Ota-ku, Tokyo)

The Science of Reading, Vol. 34, No. 2 (1990)

社会科学習と読書活動

千代田区立教育研究所　松　本　　武

1　「自ら学ぶ力」を育てるために

子どもの自主的・主体的な学習を進めること，基礎・基本を子どもが確実に身につけるよう指導方法を工夫するために，あらためて教材・教具の適切な活用と，学校図書館の機能の活用が重要視されることになった。いつか来た道と思うだけに，過去の原点に戻って確かな出発を始めるために，読書活動が重要な位置を占める基本形態について述べる。

(1)　自発的学習

子どもの自発性に基づく学習活動は，さまざまな形で重視されなければならない。読書活動がふんだんに学習の中にとり入れられ，子どもたちは強制されるのでなく，自発的に計画し実行する。

(2)　行動による学習

「為すことによって学ぶ」という姿勢を重視したい。しかしすべての学習活動を直接経験のみによって終始することは不可能である。

そこで直接経験によるにせよ，間接経験であるにせよ読書活動を欠くことはできない。そしてここに必要になってくる読書活動は，とりもなおさず「為すこと」の意義を帯びてくるのである。たとえば，必要な情報を得るためにカードを繰り，参考書を探し，得た情報をノートにとるなどは，みな，「為すこと」にほかならない。行動による学習形態にも，読書を欠くことができないのである。

(3)　個人差に応ずる学習

子どもの能力・興味・性格などの個人差に応じて学習させ，その個性を伸長することは教育の根本である。

子どもに読書をすすめることによって，教師の話を聞いて記憶するだけの活動に終わらないように，課題読書を課し，あるいは読書から得た情報を報告させる。このときに個人の能力や興味に応じて選択させるように配慮すれば，一斉指導で得られないものを，子どもたちはめいめいの力で解決していくことができる。

2　社会科学習における資料活用

新指導要領「社会」の資料関係の目標を見ると次のように示されている。

3年――地域における社会的事象を具体的に観察し，地図その他の具体的資料を効果的に活用することができるようにするとともに，地域社会の社会的事象の特色を考えるようにする。

4年――地域における社会的事象を具体的に観察し，地図や各種の資料を効果的に活用できるようにするとともに，社会的事象の特色や相互の関連などについて考えるようにする。

5年――地図，年表，統計などの基礎的資料を効果的に，活用することができるようにするとともに社会的事象の意味について考えるようにする。

6年――地図，年表などの各種の基礎的資料を効果的に活用することができるようにするとともに社会的事象の意味をより広い視野から考えるようにする。

各学年に共通していることは，「――の資料を効果的に活用することができるようにするとともに――」である社会科の学習のポイントであり，学習が成り立つ大きな

条件でもある。

資料活用能力としては，資料の収集・選択・作成・整理・分類・保存などの資料の直接的処理にかかわる能力と，資料の読み取り・分析・関連把握・考察などの資料から新しいものを生み出すことにかかわる能力とが考えられる。

3　課題解決学習について

「自ら学ぶ力」を育てる課題解決学習過程は，過去の誤りをくりかえさないように，今度こそ定着させたいものである

小学校高学年の社会科の立場から述べてみる。

(1)　課題学習のとり上げ方

学年全部の単元をとり上げるのではなく，「自ら学ぶ力」を育てるためにふさわしい単元を，年間授業時数から割り出して，年間２－３単元を選び出す，この単元についてはじっくりと時間をかけて取り組むようにする。

(2)　課題学習設定の方法

教師中心で設定するよりも，子どもたち自らが設定できるような環境づくりをする。

(3)　課題学習設定の時間

小単元ごとの，数時間単位の課題が望ましい。社会科の場合１校時単位は避けたいと思う。究極は子どもの主体的活動を十分にみて上げたいのである。そして一人一人が課題解決を見い出せるようにしたい。

4　課題解決学習過程と読書活動

(1)　つかむ

ア　つかむ――――――――――（課題把握の読書）

観察したり，見学したりして一人一人が疑問や問題を発見する。

自分とのかかわりに気づく。

情報・資料を収集・選択・正確に読みとる。

学習問題を具体的にとらえる。

イ　みとおす―――（予想や仮説設定のための読書）

自分なりの解決方法を考える。

資料を読み取る。

ウ　けいかくする――――（検証計画のための読書）

必要な資料をもとに，調べ方，まとめ方を考え学習計画をたてる。

(2)　しらべる

ア　　しらべる――――――――（検証のための読書）

解決に必要な資料を収集する。

必要な資料を選択する。

資料を詳しく読み取る。

多くの資料を活用して調べ資料を作成する。

資料を作成し，整理・保存する。

(3)　まとめる

ア　まとめる―――――（認識の形成のための読書）

わかったことをまとめる。

資料が比較できるようになる。

新たな問題を発見する。

イ　ひろめる――――――――（応用・発展の読書）

新たな問題を追求・解決する。

わかったことをもとにして，他の事実・事象を考える。

資料を読み取る。

資料を収集・選択する。

資料作成をする。

資料を整理・保存する。

それぞれの段階によって，読み取りの内容が異なるわけであるが，学習過程に応じた指導の手だてを工夫することによって，学習の手順が身につき，見通しをもって学習ができるのである。

体験学習を多く取り入れたり，地域の事象を多く取り入れることによって，学習活動が活発になる。

蓄積された資料は，いつでも使えるように保存・整理しておき，子どもが資料を収集し易いように，常に環境を整え資料を吟味しておくことが必要である。

各学習段階における読書活動を今回は詳述できなかったがこれからの研究課題でもある。

The Science of Reading, Vol. 34, No. 2 (1990)

中学現場で実践できた読書指導

元　東京都大田区立蓮沼中学校　金　子　百合子

「読書科学」124号より130号までの20余編の読書教育論中，特に同感を誘われたのは次の論文であった。

安居總子氏「国語教室における読書指導」（124号）

桑原隆氏「読書生活を見据えた読書指導」（126号）

大内善一氏「能動的な読書へ」（130号）

また藤井圀彦氏の「学校図書館の問題点」（130号）には，お気持ちはわかるものの反論したいと心が動いた。

私は昨年の第33回研究大会で，たいそう不徹底な実践ではあったけれど，あえて「週1時間の図書室学習を中学の国語科授業の中で」と題して発表した。研究大会のレジメには十余年実践してきた中で目指したもの，その中で得た考えを述べ，別に実態をお知らせする資料を配った。ここにふり返ることをお許し頂きつつ，上掲各氏の所論にもふれてゆきたいと思う。

私が，国語科の読むことの指導の一環として週1時間の図書室学習を位置づけたのは幅広い読みの力をねらったからであった。それは以下のようなものである。

1．良書・適書の選定力
2．集中して読みひたり，読み続ける力
3．文字・語彙への理解を広げ，文脈をとらえ表現を味わう力
4．想像の世界の中に精神を解放し間接経験を広げていく力
5．未知の世界に引き寄せられて知識発見を求める力
6．文学や哲学と人世との関係を考えて自らの生き方に生かそうとする力
7．問題や課題の解決を目指して文献を活用していく力
8．精読・味読・走り読み・拾い読みなど，目的や資料に応じた読み方をする力
9．表題・前書きから索引・奥付にいたる一箇の文化財としての本を読む力

藤井氏は「国語科の時間を週1時間程度当てている学校（小学校を念頭におかれたことと思う）もあるようだが，これでは国語科の指導内容を圧迫し，国語科を軽視することになる。」といわれ，また「（その時間が）図書館での児童の放牧になってしまい，そこでの指導はなされていない。」といって居られる。

蓮沼中学校では生徒一人一人が自分の選んだ本に読みひたり，読み続けていく時間をかなり大切にしていた。現在の中学生にとって「精神を集中して読みひたる態勢の保持」は貴重なものと考え，この間に上記4・5・6の力が伸びつつあることを期待したからである。事実，この時間は多くのクラスに静かな緊張感が満ちて，私達教師も足音を忍ばせて小さな助言や対話を交わしつつ個々の生徒を観察していた。（蓮沼中は，授業中の私語や立ち歩きと無縁な学校ではなかったのだけれど）

この自由読書は一面で“読書食わず嫌い”を減らし，家庭での余暇の活用に広がることも期待した。図書室学習の第1時に先輩の読書の歩みにふれさせて興味・意欲を喚起し，各人年度末までの読書マラソンの目標を立てる。家庭訪問週間で午後の時間にゆとりのできるときや夏・冬の休みには具体的目あてを決めて20分以上読書した日は簡単に記録できるような用紙を渡す。読んだ内容は定着させたいが，それが重荷にならぬよう，月毎に読んだ本の名・著作者名・ページ数に書き添えられれば短い感想を付した“書名表”を提出して，図書室での自由

読書の記録と合わせ，階段状に高まってゆくマラソン表に記入させていた。級友相互にこうした歩みを知り合って励みとし，読書の質の向上もねらって読書生活通信を出し，ブックトークもさせた。

桑原氏が「国語科教育にはもっと巨視的視野が必要。読むという行為が主体の日常生活の中に溶けこんでいる人間の育成を」ということに，いささか沿っていただろうか。

藤井氏が「国語科の指導内容を圧迫する」といわれ，また「日本の教師たちはカリキュラムの構成力が皆無に近い。」と極言されたが，私は微力を奮い起こして次のようにする。春休みの間に次年度の教科書によく目を通して各単元・各教材で育てるべき力を見定め，補充したい教材や単元（私は桑原氏の「複数の教材をセットにして読ませよ。」という論に以前からひかれている）を心づもりし，図書室という場と資料とを使ってさせたい学習案を，学校行事表と見合わせて実施可能な時間数を割り出しつつ，かなり具体的に立てる。その概略を同学年の担当者に提示して同意・了解を得，毎年さほどずれることなく実施しえた。私は62年度末定年退職したが，62年度に三クラス持った１年生では教室での学習103時間，図書室30時間（書写は別），一クラスだけ持った３年生では教室82時間図書室21時間。１年生の方は教科書のほとんどの教材を活用したほかに音声言語の表現活動としても群読・スピーチなどに全員参加させえた。

大内氏は「読書にまつわる受動的イメージを払拭して読書教育の活性化を図れ。」といって居られる。

ここで私は，静かに読みひたる自由読書とは対照的な図書室学習のもう一面を思い起こす。それは問題や課題の解決を目指して文献を活用しているときの生き生きとした生徒の姿である。

一方で藤井氏は「各教科間の有機的な関連をとって，図書館利用の必要な単元を明示し，指導の計画化を図るのが理想」といって居られる。理想にはほど遠いかもしれぬが，中学の場合，学年行事にあたっての異教科間の連携は可能で，修学旅行や移動教室などの事前学習には国・社・理・美・体等にわたる学習課題を掘り起こし，情報収集・資料作り・発表会などの活動が行えた。国語科内週１時間の図書室学習の時間と放課後・学活・学年総会などの時間を連結する計画の立案と，予備の文献探索・調達は私が中心となって，活動の充実を図った。

この学習において生徒に養われる読みの力は前掲諸力のうち１・７・８・９であるが，安居氏が情報操作における読みについて，思考力・操作技能・行為のもたらす態度形成の三面から精密な分析を行って居られることは，まことに心強い。

さてまた国語科内部に話を戻すと，教科書からの発展学習としても，情報操作の能動的読書指導が行えるのである。いやむしろ，その教室独自の単元学習にも向かえると言いえようか。中学生は〈自然と人間〉〈環境〉〈公害〉〈民族性〉〈国語の特質と将来〉〈異文化への開眼〉などにかなり強い関心を持ち，教科書にある一・二の教材だけではとても満足できない。もっと知りたい意欲を持つのである。私はこのこと，僕はこれと，追究したい問題・課題を一人一人が持って，役立つ資料を探りえた時のうれしそうな顔が目に浮かぶ。

さらに中学生が好きなのは“言葉集め”である。私は語彙の拡充と各種辞書（歳時記なども含め）の活用力を高めるねらいで，よく“クラス特製の辞書作り”や“私の豆辞典作り”の単元を組んだ。この面については，青国研の仲間特に広野昭甫氏の卓越した実践があるが，私も触発されていたのである。この学習に入っている時の生徒が休み時間も早々と図書室に飛んで来，使いたい資料をグループ競って机上に積んで，読み取ったり書き抜いたり分類したり自分たちで例文やクイズを作ろうと頭をひねったりしている能動的な姿を思い出す。

さきに述べた静かに読みひたる受動的（その心のうちはただの受け身ではないはずだが）読書と，立ったり歩いたりして捜し回り，ささやき合い書き合っている能動的読書と，この両面の読む行為を指導し保障してこそ，今日的な読書指導といえるのではなかろうか。

The Science of Reading, Vol. 34, No. 2 (1990)

MFFテストは何を測定しているのか*

文教大学　池　田　進　一**

本研究は，認知型テストとしてのMFFテストが何を測定しているのかという点を検討しようとするものである。そのために，まず，MFFテスト，読書能力，およびメタ認知に関する研究史を概観することによって問題点を整理する。次に，その問題点にもとづき，いくつかの調査を実施して，結果を吟味するとともに，今後の研究の方向を明らかにする。

1．研究史

1.1．衝動型と熟慮型

1.1.1．概念の定義

1960年代に，J. Kaganらは，衝動型および熟慮型を測定する用具の1つとして，図1－1のようなMFFテスト（Matching Familiar Figures Test）という図形を用いた見本あわせ課題を考案した。Kagan et al. (1964)によれば，衝動型および熟慮型は，反応の不確定さをもつ課題解決場面で，自らの解決仮説の妥当性を考慮する程度の次元における個人差として定義される。操作的には，MFFテストにおいて，最初の反応が生じるまでの時間である初発反応潜時（以下，潜時と略記）と誤反応数（以下，誤数と略記）の二重の中央値折半によって定義されることが多いが，Kagan自身は，長い潜時の結果として誤数が減少するとみなし，潜時の方を重視している。MFFテストにおいて，潜時が中央値よりも短く，かつ誤数が中央値よりも多い者を衝動型とよび，潜時が中央値よりも長く，かつ誤数が中央値よりも少ない者を熟慮型とよぶ。また，平均よりも速くて正確なものをFA (fast accurate)型，反対に，平均よりも遅くて不正確な者をSI (slow inaccurate)型とよぶ。

ここで，認知型に関する研究がおこなわれるようになった歴史的背景をみてみよう。

臼井・佐藤（1976）は，その背景について，次のような3点から論じている。

第1点は以下のとおりである。従来の教育心理学研究では，まず最初に子どもにおける学習のレディネスを調べることが通例であった。しかし，子どもの学習能力や潜在的可能性を予測するうえではレディネスのみでは不十分であることが次第に明らかになってきた。そこで，レディネスにかわるものとして取りあげられたのが教育可能性という考え方であった。レディネスという概念には，人間の機能や能力を知，情，意というように分断してとらえ，それぞれの機能間における先行変数と後続変数との間には一対一の対応関係があるという前提がある。一方，教育可能性という考え方は，諸機能や種々の能力間の相互浸透性を重視し，それらを統合した全体的な機能のレベルを問題にしている。すなわち，認知型研究が登場した背景には人間の諸機能を分断することに対する批判があった。

第2点は，1960年代以降たくさんの研究がなされてきたATI（適性処遇交互作用：学習者の特性によって効果的な指導方法が異なる現象）と関連している。つまり，「適性」としての衝動型と熟慮型に対して，「処遇」としての種々の知的課題を与え，その課題における情報処理の様式や課題の取りくみ方の相違を，「交互作用」の結果とみるのである。

第3点は心理学の方法論にかかわっている。心理学に

---

* What does the Matching Familiar Figures Test measure?
** IKEDA, Shinichi (Bunkyo University)

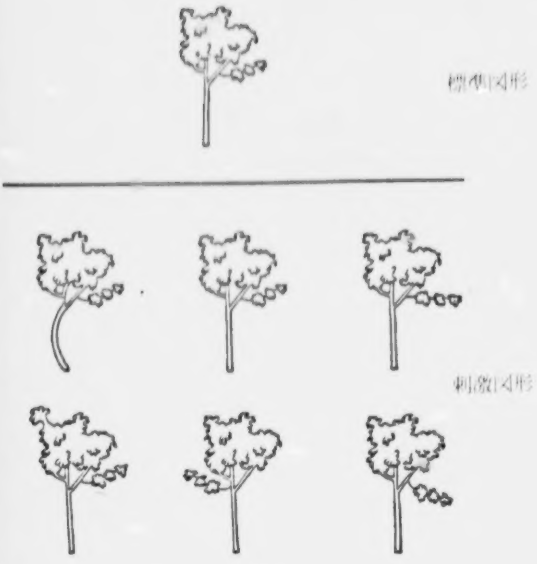


図1-1　MFFテストの一例

おいては，一般に，条件（独立変数）と結果（従属変数）との関連によって，なんらかの法則的関係を認めようとする。したがって，条件を操作したにもかかわらず，結果に変化が生じない場合には，法則的関係が認められないことになる。しかし，複雑な心理過程をあつかう際には，このような考え方では不十分な解釈がなされることがある。そこで，独立変数と従属変数との間に調整変数を仮定する場合がでてくる。衝動型と熟慮型も，そうした調整変数と考えるのである。

辰野・他（1972）は，以下のように，上記の臼井・佐藤とほぼ同様の主張をしている。

「従来の学習心理学研究は，与えられる刺激と，外的な反応との関係を主に扱い，学習者の主体的要因を軽視してきた。しかし，Brunerらのニュー・ルック心理学の継承，新行動主義における媒介過程の概念の導入が契機となって，学習者の内的過程とその個人差の役割に脚光があてられはじめた。認知型研究は，新行動主義の立場からすれば，この媒介過程にメスを入れようとするものであるし，認知理論の立場からすれば，情報を認知構造の中にとり入れる際の，個人の情報受容の様式とその方向性を解明しようとするものであろう」。

要するに，認知型研究がさかんになった背景には，心理学自体の歴史的動向が反映していたとみてさしつかえないであろう。

MFFテストにおける信頼性に関しては，多くの場合，潜時にくらべて誤数の測度の内的一貫性にやや欠けることが報告されている。

その妥当性については，Block et al.（1974）が以下のような問題点を指摘している。

①Kaganは潜時を重視する考え方を示したが，実際には潜時と誤数の二重の中央値折半によって定義していること自体が矛盾している。

②潜時と誤数という2つの基準は，従属変数における結果の解釈をあいまいにしている。

③概念作用テンポの相違によると説明されてきたMFFテストに関する研究に対して，たとえば知的要因やパーソナリティ要因などの概念によって説明されうる可能性がある。

このような問題点に対してKagan & Messer（1975）は，自説を弁護する回答を試みているが，それはあまり説得力のあるものではない。

以上のことからわかるように，MFFテストに関する研究は，衝動型か熟慮型かという結果の方がやや先走りしてしまい，基本的概念の検討がなおざりにされてきたことは否めない。

1.1.2．発達的変化

一般に，発達にともなって衝動型から熟慮型へ移行することが報告されている。たとえば，Kagan et al.（1964）は，1年生から6年生までの児童にMFFテストを施行した結果，発達にともなって次第に熟慮型になっていくことを見いだした。

Kaganらのこの研究を契機として，日本でも発達的変化が検討されてきた。その結果，日本の子どもと他の諸国の子どもを比較すると，その発達の様相に相違のあることが明らかにされてきた。以下でいくつかの研究をみ

てみよう。

波多野(1974)は，5歳児から小学校4年生までのMFFテストによる横断的データから，①就学前後に急激な熟慮型傾向への変化がみられること，②就学後に誤数はさらに減少を続けると同時に潜時も漸減傾向を示すから，むしろFA型にむかっていること，という2点を指摘した。

Salkind et al. (1978)は，日本の5歳児から10歳児，およびアメリカとイスラエルの5歳児から12歳児に，MFFテストを横断的に実施した。その結果が図1−2と図1−3である。ここからわかるように，いずれの国の子どもも徐々に熟慮型傾向を増しており，その後，FA型傾向を示していた。ただし，熟慮型からFA型への変化の時期が日本では8歳頃であるのに対して，アメリカとイスラエルではどちらも10歳頃であった。

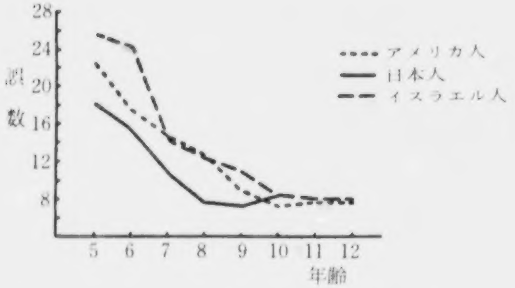


図1-2 MFFテストにおける誤数の発達的変化(Salkind et al., 1978)

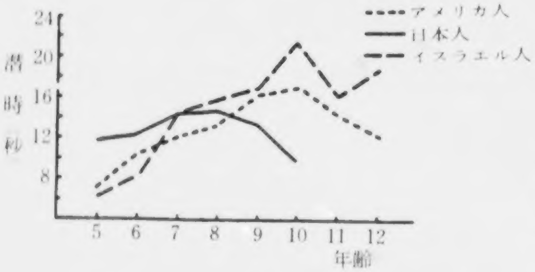


図1-3 MFFテストにおける潜時の発達的変化(Salkind et al., 1978)

Salkind et al.の研究には次のような問題点が指摘できよう。日本，アメリカ，イスラエルの3国の児童にMFFテストを実施することに，どのような比較文化的な意義があるのかが明確ではない。一般に，比較文化的な研究の結果は文化との交互作用として位置づけられる。この前提にたつと，彼らの研究結果から，アメリカとイスラエルとは研究対象に関連する文化領域において同一のものであり，これら2国と日本とはその領域において異なるものであるという飛躍した解釈がなされる可能性がある。より厳密に通文化的な共通性と相違性とが吟味される必要があろうし，また，日本と類似した文化をもつ国との比較研究がなされなければならない。

東・他 (1981) は，MFFテストなどを用いて，日本とアメリカとを比較した結果,「日本の子どもは米国の子どもより，誤数は少なく，反応時間は長い，つまりより熟慮的である」と報告している。

以上にみてきた日本の子どもにおける熟慮型，およびFA型への前傾現象はどのように説明されるのであろうか。この点を検討しているいくつかの研究をみてみよう。

波多野 (1974) は，日本の小学校教育が誤りをおかすことへの不安を強めるため，つまり熟慮型傾向を強制しているためではないかと主張している。臼井・佐藤(1976)は，波多野の主張を敷延して,「誤りをおかすことに対する不安を増大させるのは，いわゆる一斉授業中心，教師中心の発問−応答式の授業形態によるところが大きいのではなかろうか」と論じている。

東・他 (1981) は，日米の母親が自分の子どもに一定の課題を教えなければならない状況で，日本の子どもは「求められた課題遂行に忠実で，誤りや脱線に陥るまいとする緊張した様子」であり，アメリカの子どもは「のびのびと地で振舞い，誤りや脱線，拒否なども抑制しない，かなりリラックスした様子」であった，と記述している。東・他は，このような日米の子どものちがいを，衝動型・熟慮型という認知型と関連したしつけ方に起因するのではないかと考察している。

上記の臼井・佐藤や東・他の言及に共通するのは，日

本の学校教育や家庭教育における画一的な価値観にもとづく子どもの現状である。そこで次に日本人の画一主義・平等主義に関する論議を概括する。

歴史学者のライシャワー（1979）は，その成立に関して，以下のようにまとめた。集約農業と，他国との地理的な隔絶が，均質で単一な民族をつくりだし，これら2つの要因が高度に集権的な統治を可能にした。このことは，ヨーロッパ諸国における分権的封建制度という歴史と対照的である。多くの人々が狭い空間のなかで住み暮らしてきた結果，一人一人が自制し，他者への配慮を心がけるようになった。尊重される美徳は，協調性，物分かりのよさ，他者への思いやりである。また，ベルク（1985）もライシャワーとほぼ同様の主張をしている。

ライシャワーとベルクの説明の問題点の1つは，浜口（1980）が正しく指摘しているように，「個人」と「集団」の二項対立という理論的枠組から出発して，日本社会を，「個人」が「集団」に隷属する画一主義・平等主義の社会へと帰着させていることである。

梅原（1985）は，ライシャワーやベルクとは全く異なる観点から，日本人の画一主義・平等主義の成立を論じている。梅原の説を要約すると以下のようになる。狩猟採集文化としての縄文時代に，人間に恩恵を与える動植物は神として崇拝された。一方，聖徳太子は，国づくりに際して，従来の氏族制をやめ，力のある人材の登用を可能にし，法によって支配しうる律令国家をめざした。太子は，そうした国家でのもっとも重要な思想として，平等と統一への強い要求をもつ大乗仏教をおいた。この大乗仏教の思想が，動植物崇拝という土着思想とあいまって，いわゆる山川草木悉皆成仏という日本独自の平等思想を発展させた。

また，梅棹（1986）は次のように述べている。江戸時代の参勤交代の制度が江戸と地方との文化を相互に浸透させることに貢献した。その結果，日本全国に均質的な文化が発展することとなった。また，二次大戦後におこなわれた，貴族階級の制度上の撤廃，財閥の解体による富の分散，農地改革による大規模土地所有の廃止などが，日本を，社会的，経済的，文化的な面において，「無階層社会」にむかわせる原因となった。

梅原説，および梅棹説の正否は今後の検討を待たねばならないが，少なくとも，「個人」と「集団」という二項対立からの発想ではない点，および風土の問題としてではなく歴史の問題として考えている点は評価できよう。

以上に述べてきたように，その成立やとらえ方に異論はあるものの，画一主義・平等主義は，多かれ少なかれ，日本の社会様式，および日本人の思考様式や行動様式を規定しているといえるであろう。

論を教育の問題にかぎってみよう。

大田・堀尾（1985）は，明治以後，教育における画一主義が進行した事情を次のように考察している。1872年（明治5年）の学制施行後，一元的な学校制度を通じて，近代化に必要な人材を養成しようとした結果，学校教育における画一主義が生みだされた。大正以降，都市化の進行とともに共同体が崩壊し，商品化がすすんだことが，教育の画一性の傾向を強めた。二次大戦後，能力主義・秩序主義がとくに浸透し，画一主義が幅をきかせるようになった。価値観の画一主義は競争主義と矛盾せず，むしろ双方で互いに強めあう関係にある。そこでの競争の原理は個性の原理と相反する。

現状としては，東（1986）のいうように，社会全体の価値観には多様化のきざしが見えてきているにもかかわらず，学校だけは集団を画一的に管理して教えていくという従来の方法から抜けだせないでいるというとらえ方が妥当だと思われる。そうした現状の結果が，中等教育の水準を高めることにはなったものの，小・中学校における一律の教育が子どもの個性とか創造性の伸長とかいったものを圧迫している（ボーゲル，1979）とも考えられる。

稲垣（1984）は，日本の教育の現状を，「（子どもが）教師の共通の行為をうけるという意味」での「一人一人の子どもに対する対応力をもたない形式的画一性」ととらえている。そして，そのような画一性は，「落ちこぼれ」をつくるだけでなく，能力のある子どもに対しても実際

的な援助を欠いている，とみなしている。

画一主義・平等主義は，臨時教育審議会（臨教審）での主要な論議の1つになった。1987年8月に臨教審によって公表された「教育改革に関する第四次答申（最終答申）」では，現代日本の教育のかかえる問題点として，「教育が画一化になり，極端に形式的な平等が主張される傾向が強く，各人の個性，能力，適性を発見し，それを開発し，伸ばしていくという面に欠けていること」や，「いじめ，登校拒否，校内暴力などの教育荒廃の現象が目立ち始め，画一的，硬直的，閉鎖的な学校教育の体質の弊害が現れてきたこと」をあげている。同答申では，こうした反省にたって，「個性重視の原則」などの改革案を提出している。

しかし，たとえば藤岡（1985）が紹介しているように，一斉授業のなかで子どもの学ぼうとする意欲を巧みにひきだすことに成功している実践活動が数多くあることを忘れてはならないだろう。教員養成系の大学に勤務する筆者は，教育実習生が，型にとらわれない，それでいて練りに練られた研究授業をしているのを何度か見たことがある。そうした授業のなかの子どもたちは，「わかった」といって共に喜び，発問になんとか答えようと皆が必死に考え，教師のなんらかの仕掛けに全員がわきかえる，というように実に生き生きしていた。いわば，仲間同士が一緒に学ぶことの喜びを感じているように見えた。

波多野（1980）は，現代日本の学校教育のかかえる基本的な問題の1つを，「既成の知識を伝達するうえでの効率第一主義と，そのための管理の強化によって，子どもの意欲が低下してきたことだ」ととらえている。こうした画一主義・平等主義への反省を十分にふまえつつも，上に述べた意味での一斉授業の効用を見過ごしてはならないと思われる。

衝動型・熟慮型と文化とのかかわりの問題は，既述したように，各国のもつ文化的特徴を同定したうえで実証的に検討せねばならない。たとえば，親は子どもにどのような文化をどのように伝達し，子どもはそれをどのように受容するかという視点が必要なのはいうまでもない。それと同時に，子どもがMFFテストに取りくんでいる際に子どもの認識のなかで何が生じているのかという視点が重要であろう。そうした方法論がとられることによって，熟慮型・FA型への前傾現象と画一主義・平等主義との関連はある程度明らかになるであろう。ただし，MFFテストの結果を文化の問題と結びつけて考察する際に留意すべきことは，論理があまりに飛躍して，心理学的な実証がほとんど不可能な説をもちだすことである。

1.1.3．読みとの関連

Blanton & Bullock (1973)は，読み手が印刷物から意味をいかに構成しようとするかを決定する際に認知型が重要な役割をはたすことを指摘している。本節では，認知型のなかの衝動型・熟慮型という次元が読みにおよぼす影響に関する諸研究を整理する。

Kagan (1965)は，熟慮型の者は単語を再認する際の誤りが少ないという仮説をたて，男女65人ずつ計130人の小学校1年生を被験者にして実験をした。実験においては，単語の再認課題，MFFテストをふくむいくつかの認知型テスト，および知能検査としてWISCの下位テスト「単語」と「知識」が課せられた。単語の再認課題では，被験者は，カードに印刷された5つの単語（'noon', 'moon', 'boom', 'soon', 'mean'）のなかから，実験者が発音する単語を同定することが求められた。結果は，表1－1に示されるように，MFFテストで誤数が多かった者は，男子でWISCの成績が悪かった者を除いて，再認の誤数も多いこと，およびMFFテストでの潜時の長い者，

表1-1　再認課題の誤数とMFFテストの誤数・潜時との相関係数（Kagan, 1965）

WISCの成績	男子		女子	
	高得点	低得点	高得点	低得点
MFFの誤数	.04	.37*	.42*	.48**
MFFの潜時	－.14	－.40*	－.21	－.44**

(注)　＊は5％水準で，＊＊は1％水準で有意な値であることを示す。

かつWISCの成績が良かった者は，再認の誤数が少ないことが認められた。この実験の1年後，130人のうちの102人（男46人，女56人）に，再度MFFテストを施行すると同時に，読み誤りの型を分析するために4種の文章を音読することが求められた。その結果，①衝動型の者の音読上の誤りは，部分的な誤り，2種類の代用（代用I，代配II），接尾辞の誤りが多いこと，②小1で単語の再認で誤数が多かった者は，小2での音読上の誤りも多いこと，③MFFテストの誤数は，女子の読み成績の予測因になり，MFFテストの潜時は男子の読み成績の予測因になっていること，などが認められた。ここで，部分的な誤りとは，たとえば，'noise'を'nose'と発音するような単語の一部を同定できない誤りをさす。代用Iとは，たとえば，'Tuesday'を'Wednesday'と発音するような文章全体の意味はそこなわないような誤りをさす。代用IIとは，たとえば，'after'を'tiger'と発音するような文章全体の意味をそこなうような誤りをさす。接尾辞の誤りとは，接尾辞を明瞭に発音できなかったり，存在しない接尾辞を発音してしまうような誤りをさす。Kaganは，このような結果から，反応不確実な状況で速く反応する子どもの傾向は，読み能力の決定因になりうると結論した。ただし，この研究は相関研究であり，事象間の因果関係を説明するものではないことに注意せねばならない。

Lesiak (1970)は，小学校1年生と小学校5年生に，MFFテスト，単語の再認課題，文章理解課題，批判的読み課題（文章に対する自らの解釈についての「確かさの程度を評価する」能力を測定する課題）を実施した。その結果，小1女子の熟慮型は，小1女子の衝動型にくらべ，どの読み課題でもすぐれ，小1男子の熟慮型は，小1男子の衝動型にくらべ，批判的読み課題のみですぐれていた。一方，小5では顕著な結果は認められなかった。Lesiakは，こうした結果から，衝動型・熟慮型は読み能力を獲得する時期に重要な要因であると主張した。

Shapiro (1974)は，読みのレディネスにおいて衝動型と熟慮型との間に相違があるかどうかを，67人の小学校1年生の男子にMFFテストと読みのレディネステストを課することによって検討した。その結果，熟慮型の者は衝動型の者より，読みのレディネステストで有意にすぐれていた。また，MFFテストの誤数が増せば，読みのレディネステストの得点は低くなり，潜時が増せば，読みのレディネステストの得点は高くなった。また，Margolis (1974)は，44人の幼稚園児にMFFテストと読みのレディネステストを施行し，Shapiroの場合とほぼ同様の結果を得ている。

Butter & Jeffcot (1982)は，120人の大学生を被験者にして，聴覚的認知型テストとMFFテストとが読み能力テストの得点を予測するかどうかを検討した。また知能検査も課せられた。

主な結果とその解釈は以下のとおりであった。

①誤数と潜時の相関係数は，聴覚的認知型テストで r＝−.40，MFFテストで r＝−.66であり，いずれも1％水準で統計的に有意な値であった。これは，2つのテストが高い反応不確実性をもっていること，および潜時の短い者は誤数が多いことを示している。

②知能検査の結果と2つの認知型テストとの間には有意な相関はなかった。このことは，知能検査と認知型テストとは異なる能力を測定していることを示している。

③聴覚的認知型テストでの誤数と，読み能力テストの「語い」，「理解」，「総合」との相関は，それぞれ r＝−.18，r＝−.19，r＝−.21であり，いずれも5％水準で有意であった。

④MFFテストでの誤数は，読み能力テストの「理解」との相関が r＝−.19であり，5％水準で有意であった。

⑤MFFテストでの潜時は，読み能力テストの「理解」，「総合」との相関はいずれも r＝−.20であり，5％水準で有意であった。

⑥回帰分析によると，知能検査の成績と聴覚的認知型テストの誤数とが，読み能力テストの成績を有意に説明すること，およびMFFテストの成績は読み能力テストの成績をほとんど説明しないことが明らかになった。

また，Readence (1977)は，41人の小学校3年生の児童を被験者にして，MFFテストと読み能力テストとを課し

た。読み能力テストでは，音読上の読み誤りが分析の対象となった。結果は，読み能力テストにおける，統語的・意味的な読み誤りより，図的・音響的な読み誤りの方が，衝動型か熟慮型かという認知型に対して有意な決定因になっていた。

濱口・他（1989）は，小学５年を対象に，MFFテスト，国語の成績，読書力テスト，読書態度調査との関連を調べた。その結果，MFFテストにおける誤数の少ない者は，読書力テストの多くの下位テスト得点が高いこと，SI型は読書力テストの多くの下位テストの得点が低いことなどが認められた。

以上のような諸研究から，衝動型・熟慮型の次元は，読みと関連があること，読み能力を獲得する時期にとくに影響を与える可能性が高いこと，およびその時期において聴覚的機能が重要な役割をはたす可能性があることが示唆される。

1.1.4．今後の方向

今後のとるべき方向として４点をあげよう。

第１に，冒頭で述べたように概念の根本的な検討がなされなければならない。

第２は，Kaganらの実験において，熟慮型の者は，衝動型の者にくらべ，散文の読み，帰納的推理，再認記憶などの認知的課題の遂行にすぐれるという研究が報告されてきた結果，「熟慮的な態度に対する価値的な偏重」（臼井・佐藤，1976）が生ずるようになってしまったことに関連している。このことについて，Kagan & Messer (1975)は「概念の適用の範囲を反応の不確定性にともなう課題事態に注意深く限定してきたし，衝動・熟慮は通俗的な意味で理解されるべきでない」と述べている。しかしながら，たとえば，ロサンゼルス五輪での体操の女王レットン選手は衝動型だ（朝日新聞1984年８月16日夕刊）というように通俗的な意味で用いられる場合がでてきたのである。今後，このような意味での衝動型・熟慮型の適用範囲の問題を，発達的変化の問題とかねあわせながら検討することが望まれる。

第３に，FA型およびSI型の特性を明らかにする必要がある。この面の研究はこれまでいくつかなされた（たとえば，Ault et al., 1972; Zelnicker et al., 1972）が，その成果は十分ではない。この方向の検討は，教育的な見地からも，臼井・佐藤（1976）のいうようにMFFテストにおける最適ストラテジーのモデルを作成するうえでも重要である。

第４に，MFFテストに取りくんでいるとき，人間の認知において何が起こっているのかを説明することが望まれる。換言すると，各認知型が発現するメカニズムに関する説明モデルの検討がなされるべきである。こうした研究は，MFFテストの効用と限界とを明確にするであろうから，行き詰まったようにもみえる認知型研究のとるべき方向の１つである。

1.2．メタ認知

1.2.1．概念の定義

メタ認知の定義，および，その構成要素は，Flavell (1976)によれば，以下のとおりである。

メタ認知とは「その人自身の認知過程と所産，あるいはそれらに関連したことすべてに関する知識をさす。（中略）就中，認知的目標やデータとの関連で，通常はある具体的な目標のあるところで行われる能動的なモニタリングとその結果としての認知過程の調整や調和的遂行をさす」（稲垣・訳，1981）と定義される。

その構成要素としては，①メタ認知的知識（世界についての知識の一部），②メタ認知的経験（認知的・感情的経験），③認知的目標（認知的営みの目的），④認知的行為（目標を達成するための行為），という４つをあげている。

Flavellは，上記の４つの要素は相互に影響する過程であるとしながらも，モニタリングの中心はメタ認知的経験であり，これは他の３つの要素に対して影響を与えるものととらえている。

これまでのメタ認知研究は，その多くがメタ記憶の領域に関するものであり，他の領域としては，メタ読み，メタ問題解決，メタコミュニケーションなどがとりあげられてきた。しかしながら，研究成果は十分なものとは

いえないと思われる。その原因の1つは，メタ認知という用語を厳密に定義しないで用いてきたことにある。すなわち，多くの研究において，Flavellがあげた4つの構成要素を区別して用いていないこと，ある領域のメタ認知が他の領域のメタ認知とどのような関連をもつのかという点に十分に留意していないことに原因があると考えられる。

ここで，相対的に多数の研究がなされてきたメタ記憶についての動向を若干みてみることによって，メタ認知の定義の問題を，いま少し詳しく考えてみよう。Brown (1973)は，特定の方略を用いる必要がないような記憶課題に対しては，小学校1年生も大学生も，成績に差がないことを見いだした。彼女は，この結果から，一般に，記憶課題の成績に発達差がある場合は，記憶方略に依存していると解釈した。菱谷・山田 (1983) は，Brownのこの解釈をもとにして，「記憶成績は，適切な方略的行動の意図的制御を可能にするような，課題要求と自己の能力に適合したプログラムが存在するか否か，あるいは，その質の良悪によって規定されるということになろう」とメタ記憶の重要性を主張している。そして，彼らは，メタ記憶の機能を図1－4のように示している。図1－4は3つの基本部分に分けられる。Ⅰは，記憶課題か否かの判断がなされる，メタ記憶の最も基本的な部分である。Ⅱは，記憶の変数についての知識が関係する部分である。Ⅲは，記憶の状態や方略の有効性を点検していく能力を示している部分である。今後の1つの方向として，このモデルが，メタ記憶の説明概念として妥当か否かを吟味するとともに，同様のモデルが他の領域のメタ認知にどの程度あてはまるかを検討することによって，メタ認知という用語の定義をより厳密なものにしていくことが望まれる。

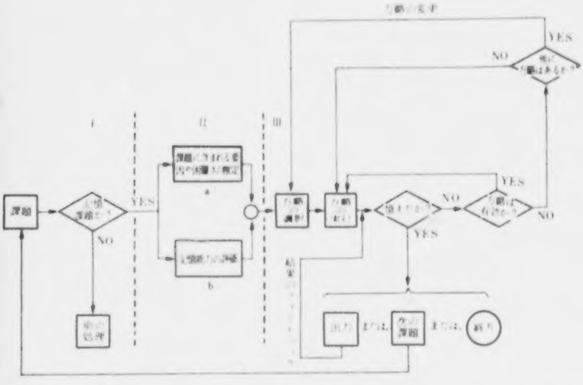


図1－4　記銘におけるメタ記憶の機能（菱谷・山田，1983）

1.2.2．読み理解との関連

本節では，読み理解におけるメタ認知（メタ読み）の問題に関するいくつかの研究をみてみよう。

Markman (1979)は，3年，5年，6年の児童を対象にして，下記のような矛盾情報をふくむ文章を読ませて，情報間の矛盾に気づくか否か，換言すれば，メタ認知的経験が可能かどうかを検討した。

> 世界中のどこでも，子どもが大好きなものの一つはアイスクリームだ。.... あるすてきなレストランでは，“ベイクト・アラスカ”と呼ぶ，アイスクリームから作った特別のデザートを出す。それを作るのに，アイスクリームを焼くのである。焼きあがると，ナイフで切り分けて，すぐに出す。（それを作るのに，アイスクリームを熱くしたオーブンに入れる。熱でアイスクリームは溶ける。そのアイスクリームをオーブンから取り出し，すぐに客に出す。ベイクト・アラスカを作った時には，アイスクリームはまだ固くて，溶けていないのだ。）（内田・訳，1982）

この結果，明示条件（下線の部分を除き，括弧内の文章も提示する条件）では，3年生の50%が矛盾に気づくが，暗示条件（下線の部分までの文章を提示する条件）では，6年生でも，ほとんど矛盾に気づかなかった。そこで，矛盾した部分を再度読ませたり，おかしな部分を指摘するように教示すると，ほとんどの6年生は矛盾点を指摘できた。この研究は，子どもが自分自身の理解の状態を評価することのむずかしさを示したものである。

Markman (1981)は，説明的文章を聴覚提示して，上

記と同様の点を検討したが，一貫した傾向は認められなかった。

Baker (1979)は，読み理解において，大学生は主要な矛盾よりも，ささいな矛盾の方が見いだしやすいことを報告している。彼は，内省の分析結果から，主要な矛盾点を見いだしえないのは，自らの理解の状態を制御できないからではなく，矛盾点を合理化してしまうことによるのではないかと推量している。

Byrd & Gholson (1985)は，2年と4年の児童を被験者にして，読み課題(読書力テスト)，メタ読み，記憶課題（アルファベットの記憶など)，メタ記憶，操作性（Piaget型の数や量などの保存課題）に関する相関分析をおこなった。その結果，操作性を除く4つの要因間にはあまり高い相関は認められなかったが，操作性の要因は，他の要因を比較的よく説明していた。この結果を，彼らは，メタ認知的課題の遂行はPiaget型の保存課題に関連する論理能力を反映していることによるためと解釈している。

Brown & Smiley (1977)は，3年，5年，7年の児童，および大学生を被験者にして，物語を再生させる課題と，物語内の記述に関する重要度を評定させる課題とを課した。その結果，発達にかかわりなく，重要な記述を多く再生したが，評定課題では3年・5年は，7年・大学生と同様の評定はできなかった。こうした結果に対して，Brown & Smileyは，評定課題に成功するためには物語内の各記述の重要度についての知識をもたなければならないから，年少の被験者が重要度に応じた評定ができなかったのは物語理解に関するメタ認知的知識の欠如にあるのではないかと論じている。

Brown (1980)は，メタ認知と読みとの関連についてレビューした論文のなかで,「メタ認知のスキルを研究する1つの大きな正当性は，それが生態的妥当性をもつからだ。つまり，それは現実世界，日常生活のなかでのスキルなのだ」と主張し，読み理解におけるメタ認知の重要性を強調している。

ただし，波多野•稲垣(1985)のいうように，Markmanらが研究した読み理解の自己制御能力は，与えられた情報の十分さや首尾一貫性をチェックする能力をみるものであり，われわれが自ら選びとり長期にわたって取りくんだ課題における理解の状態を識別する能力をどれほどあらわしているかは疑問がある。

1.2.3．今後の方向

3つの問題点をあげ，今後の方向をさぐってみよう。

第1は，実験の方法論に関して，またデータの処理方法に関して，研究者間で一致したものがないという点である。これまでの実験結果が不安定なのはこの点が原因の1つになっていると考えられる。

第2は，柏木（1983）が指摘しているように，小学校低学年ぐらいまでの被験者のデータは必ずしも信頼がおけないという発達に関する問題である。

第3は，第2の点とも関連するが，メタ読み研究の多くは，既述したMarkmanの実験のように，なんらかの言語的媒介を手がかりとしているという問題である。すなわち，言語的に報告しにくい課題もあるはずであるし，ことに年少者であれば，意識にのぼったことをそのまま言語的に表現できるとはかぎらないから，これまでの方法では限界があるといわざるをえない。

今後，これらの問題点をふまえつつ，メタ認知理論そのもののモデルをより確立していくとともに，他の認知発達とメタ認知発達との関連性を常に考慮するという観点から研究をすすめることが肝要であろう。

1.3．認知型とメタ認知

これまで述べてきた，衝動型・熟慮型という認知型とメタ認知とは，どのようにかかわりあうのであろうか。この問題をあつかっている3つの研究をみてみよう。

臼井（1985）は，MFFテストを遂行する個人差に影響をおよぼす変数の1つとして状況的要因をあげている。この要因には「課題の要請をどのように理解したり，解釈するのか，そのためにどんなstrategyを用いるのがよいと考えたり，またそうした自己の課題解決のプロセスを能動的にモニターして，具体的な認知的活動を制御していくなどのいわゆるメタ認知的要因が含まれる」。

彼は，この要因を検討するために，小学3年と小学6年とにMFFテストとメタ認知的活動に関する12の質問とを課した。質問の内容は，たとえば，「正確な反応に向けての努力の大きさ」「速い反応に向けての努力の大きさ」「誤数についての自己評価」「初発反応潜時についての自己評価」「正答を見つけるまでの時間についての自己評価」などであった。

主な結果は下記のとおりであった。

①2つの認知型の間で，小3と小6に共通して差がみられたのは，「正確な反応に向けての努力の大きさ」と「誤数についての自己評価」であった。すなわち，熟慮型の者は，衝動型の者より，正答に向けての努力の量では大きく，誤数では少ない，とそれぞれ評価していた。一方，潜時についての自己評価では，実際の潜時には両群間に顕著な差があったにもかかわらず，全く差が認められなかった。

②小6は，小3にくらべて，より正確重視の傾向がみられたが，両学年は熟慮型も衝動型もともに正確重視派が大多数をしめる点では一致していた。また，正確な反応への努力が速答への努力を上回っている者の割合をみると，熟慮型では3年も6年もともに一貫して高いのに対して，衝動型の者では約半分程度になっていた。

臼井は以上の結果から，次のように考察している。

①衝動型と熟慮型とは，反応時間の遅速を判断する際の基準，ないしは順応水準が著しく異なっているのではなかろうか。

②両型において，むずかしさの判断を構成する心理的枠組が異なっていることが示唆される。

③両型は，メタ認知的知識のレベルではかなり類似しているにもかかわらず，その実行においては衝動型ではそうしたメタ認知的知識にそわない方略をとる者が多いことが推察される。換言すると，衝動型の者の自己制御的機能になんらかの問題がある可能性がある。

Hatano & Inagaki (1982)は，小学校5年生の衝動型の者と熟慮型の者とでは，反応の速さと正確さに対する主観的な意味づけが異なることを明らかにしている。彼らは，MFFテストにおける4種の型(FA型，熟慮型，衝動型，SI型）に対して，聡明さ（brightness）と勤勉さ(diligence)の程度，および，MFFテストでの自分自身の誤数と潜時に関する遂行の程度をそれぞれ評定させた。

そして以下のような結果を得ている。

①熟慮型の者は，FA型の聡明さとSI型の勤勉さを高く評定した。

②聡明さに関して，衝動型も熟慮型もFA型，熟慮型，衝動型，SI型の順に高く評定した。

③勤勉さに関して，熟慮型の者は熟慮型，FA型，SI型，衝動型の順に高く評定し，一方，衝動型の者は，FA型，熟慮型，衝動型，SI型の順に高く評定した。

④熟慮型は，自分の誤数は平均より少なく，潜時は平均程度であると評定した。一方，衝動型は，自分の誤数は平均より多く，潜時は平均程度であると評定した。

この研究では，佐藤（1983）が指摘しているように，衝動型も熟慮型と同じように，誤数が少ない型に対して，より聡明であると判断していたり，衝動型の者が熟慮型の方をより聡明で，より勤勉であるととらえていたりして，実際のMFFテストにおける衝動型と熟慮型の反応と対応していない部分もある。

佐藤・佐藤（1986）は，MFFテストに関するメタ認知を教示によって訓練できるか否かを検討した。幼稚園児を被験者として，まず，前テストとして，MFFテストと，8枚の絵カードを再生する再生レディネステストとが課せられた。この結果をもとにして，男女の数，年齢，MFFテストの成績，再生レディネステストの成績が等しくなるように，自己教示群と統制群とに分けられた。前テストの2週間後に，自己教示群には，上記の2つのテストを遂行するのに必要な方略を訓練するセッションが実施された。そのセッションは，①「今からすることは，上の絵と同じ絵を下から見つけることです（課題定義)」，②「下の絵を1つずつ上の絵とくらべてみよう(解決への接近)」，③「ゆっくり，よく見よう（注意の焦点化)」，④「これと上の絵は同じだが，もう1度よく見てみよう（確認)」，⑤「これだ。よしできた（自己強

化）」，⑥「よく確かめてから答を言おう（テストレディネス）」，という内容であった。以上の内容を，実験者は実際に課題を提示しながら被験者に示した。その後，被験者自身にセッションの内容に即した課題遂行が求められた。統制群にはこのようなセッションは一切与えられなかった。自己教示群に対する訓練セッションが終了すると同時に，後テストとして，前テストとは別のMFFテストと再生レディネステストとが課せられた。その結果，MFFテストの成績においてのみ顕著な効果がみてとれた。すなわち，統制群より自己教示群の方が，誤数においては少なくなり，潜時においては長くなるという結果が得られたのである。彼らは，こうした結果から，「自己教示訓練は，強力な訓練効果をもつと結論づけてよいであろう」と主張している。

2．問題提起

辰野・他（1972）は，認知型研究をレビューするなかで，「総括と展望」として，次のように論及している。

①「認知型研究でもっとも問題となるのは，その概念の妥当性であろう。（略）また，（各認知型が）個人においてどのように形成されていくのかを明らかにしなければならない。次に認知の様式が，以後の知的行動にどのように関係していくのか検討する必要がある（略）。」

②「認知型という概念は，実践的な教授—学習過程のなかでどのように位置づけられるのであろうか。（略）（本論文の他章で）個人の認知型に適合した教授法を受けることの有効性が述べられた。しかし，現状では，基礎的心理的機能のところで操作的に測定した認知型を，それとかなりかけはなれた実践的な教科学習での教授法とを直接関係づけようとするのは早急すぎるように思われる。また，教授法を認知型に適合させるという面が強調されすぎるというのも，長期的な教育目標を考えた場合疑問視される。」

③「（略）現段階では，認知型研究で明らかにされた知見を，生徒の学習過程を理解するための手がかり，たとえば，知能や習得度に帰することのできない学習のつまづきを解明するための手がかりにしていくという方向が望ましいであろう。」

20年近く前になされた以上の指摘と，「研究史」で述べたこととを考えあわせてみると，現在の認知型研究の行き詰まりが明確になってくる。

本研究において問題とすることを，上記の辰野・他が示した枠組にしたがって概括すると以下のとおりである。

認知型のなかから，多くの先行研究がある衝動型・熟慮型をとりあげ，「個人の認知型に適合した教授法」を勘案しつつ，「実践的な教授—学習過程」という視点から，「読み」に焦点の1つをあてる。そして，課題に対する能動的なモニタリング（メタ認知）の分析を，「生徒の学習過程を理解するための手がかり」とし，この問題に迫ろうとする。本研究によって，読み・メタ認知にかかわる衝動型・熟慮型研究の効用と限界とを明らかにし，今後のとるべき研究方向が示される。

本研究で問題とすることを，より具体的に述べよう。

認知型をメタ認知の面から検討することは，認知型の発現過程に関する説明モデルにつながる可能性があるという意味で重要だと考えられる。このあたりのことを，佐藤（1983）は，「衝動—熟慮の次元は，課題解決のゴールの設定やそこから導き出される解決方略の選択という，いわば解決プランの過程における相違から生じている可能性」があると論じている。しかし，この面の研究例は数少なく，成果も十分とはいえない。そこで，本研究では，認知型テストに関する自己評定，および衝動型・熟慮型にかかわる日常行動についての自己評定・他者評定・教師評定をとりいれることによって，より深く検討しようとする。日常行動に関する評定では，「勉強事態」と「遊び事態」とに分けた。この意図は，「研究史」で紹介した衝動型と熟慮型という用語の通俗的な意味での使用についての論議に関して，調査の結果をとおして分析することにある。ことさら「勉強」と「遊び」に分けることに対しては，勉強も日常の行動の1つであるから「勉強」と「遊び」という二分法は誤りである（藤永，1985）という見解がある。しかし，この二分法的な考え方が日

本社会に広く浸透していることは否定できないだろうし，その前提にたつなら，現実に即したところからの検討も必要であると思われる。

「読み」の測度としては，「TK式読み能力診断検査」（北尾，1984）を選定した。読み能力とは何かという論議をしないままで，この検査を実施することに問題はあろうが，検査結果から示唆されるところから研究を発展させることの方が効率的だと考えた。

この他の測度としては，知能検査と論理的思考能力テストをとりいれた。衝動型と熟慮型についてなんらかの比較をする場合，衝動型のIQが劣ることがあるので，あらかじめIQを統制した研究例が多い。本研究では，衝動型，熟慮型，FA型，SI型におけるIQの分布を知る意味で，知能検査の結果を分析にふくめることにした。また，「研究史」で述べたように，衝動型・熟慮型の次元がいくつかの認知的課題と関連している点が指摘されてきたことに示唆を得て，いまだに研究されていない演繹的推理をとりあげることにした。

3．調　査

3.1．目　的

「問題提起」で述べたことを検討する。

3.2．材　料

認知型テスト

杉原（1981）が作成した「CST」における検査4を採用した。これは衝動型，熟慮型，FA型，SI型を分類するための認知型テストで，問題数は15題ある。

認知型テストに関する自己評定

評定の質問項目は表3－1に示される。

日常行動に関する評定

表3－2，表3－3，表3－4に示すように「勉強事態」と「遊び事態」とにおける認知型にかかわる自己評定・他者評定・教師評定の3種を用いた。

論理的思考能力テスト

石田（1978）は，仮言三段論法に関して，4つの推論形式と5つの推論内容との組みあわせによる20の要因をもとに，各2題ずつ計40題を作成した。本研究では，ここから各1題ずつ計20題を選定した。

表3-1　認知型テストに関する自己評定

今の問題（同じ図形を見つける問題）について，次の質問に答えてください。

（1と2の問題は番号に一つだけ○をつけてください。）

1．あなたが○をつけたものは，
  1　ぜんぶが正しい答だと思う。
  2　ほとんどが正しい答だと思う。
  3　半分くらいがまちがえの答だと思う。
  4　ほとんどがまちがえの答だと思う。
  5　ぜんぶがまちがえの答だと思う。

2．あなたは○をつけたあと，正しい答かどうかを見なおすことは，
  1　どの問題でもやった。
  2　ほとんどの問題でやった。
  3　半分くらいの問題でやった。
  4　すこしの問題でやった。
  5　ぜんぜんやらなかった。

3．あなたはどんなやり方で正しい答をさがしましたか。（2つ以上○をつけてもかまいません。）
  1　ひとつひとつの図形をよく見て，正しいかどうかを決めた。
  2　ぱっと見て，すぐ正しいかどうかを決めた。
  3　まず，ぱっと見て，まちがえの答をさがして，それから残ったものをひとつひとつよく見て，正しいかどうかを決めた。
  4　その他
  （上の3つのやりかた以外でやった人は，どんなやりかたかを下の（　）にかいてください。）

問題の1例は次のとおりである。回答方法は，この例からわかるように，6つの選択肢のなかから正答を1つだけ選択する形式である。

〈前件肯定・因果的関係〉

もし，大雪がふれば，かならず汽車はおくれます。

大雪がふりました。

だから，1．汽車はおくれます。
　　　　2．汽車はおくれるかもしれません。

3．汽車はおくれません。

4．汽車はおくれるとはかぎりません。

5．大雪はふりませんでした。

6．学校におくれました。

表3-2　日常行動に関する自己評定

1．あなたは学校のテストの時，よく問題を読んで注意深いけれど，なかなか決心のつかないほうですか。（番号に一つだけ○をつけてください。）
  1　いつもそうだ。
  2　だいたいそうだ。
  3　そういう時もあるし，そうでない時もある。
  4　ほとんどそうではない。
  5　ぜんぜんそうではない。

2．あなたは，べんきょうをしていない時（たとえば校庭で遊んでいる時），注意深いけれど，なかなか決心のつかないほうですか。（番号に一つだけ○をつけてください。）
  1　いつもそうだ。
  2　だいたいそうだ。
  3　そういう時もあるし，そうでない時もある。
  4　ほとんどそうではない。
  5　ぜんぜんそうではない。

表3-3　日常行動に関する他者評定

1．(1)　あなたのクラスのなかで，学校のテストの時，よく問題を読んで注意深く考えて，なかなか答をかかない人を3人かいてください。

  (2)　また，その反対の人，つまり注意深く考えないで，すぐに思いついて，答をかいている人を3人かいてください。

2．(1)　あなたのクラスのなかで，べんきょうをしていない時（たとえば校庭で遊んでいる時），注意深いけれど，なかなか決心のつかない人を3人かいてください。

  (2)　また，その反対の人，つまり，べんきょうをしていない時（たとえば校庭で遊んでいる時），ぱっと思いついて，すぐ決心をする人を3人かいてください。

表3-4　日常行動に関する教師評定

1．勉強や遊びのなかで，慎重だが，なかなか決心がつかない生徒を5人あげてください。

2．勉強や遊びのなかで，直感的で，すぐ決心をする生徒を5人あげてください。

読書能力テスト

「TK式読み能力診断検査」（北尾，1984）を用いた。これは「語識別」「文理解」「文意記憶」「推論」という下位検査からなる。

3．3．調査対象

東京都内の2つの公立小学校に在籍する3年生153名を調査対象とした。3年生を対象にしたのは次の2つの理由による。1つは，「研究史」で紹介したように，日本では熟慮型•FA型への移行が8歳頃であることから，小学校高学年や中学生を対象とすると熟慮型•FA型の数が相対的に多くなりすぎる可能性があることによる。もう1つの理由は，自己評定と他者評定とは小学校低学年くらいまでは一致することが少ないという報告（たとえば，柏木，1983）による。

3．4．調査期日

1984年6月から同年10月。

3．5．手　続

いずれの調査も，各小学校の各クラスを単位として，集団的におこなわれた。

まず，1984年6月に，「認知型テスト」「認知型テストに関する自己評定」「日常行動に関する評定」「論理的思考能力テスト」が実施された。このうち「論理的思考能力テスト」と「認知型テスト」は，やり方の説明の後に，それぞれ7分間と3分間の時間制限法でおこなわれた。次に，「認知型テストに関する自己評定」と，「日常行動に関する評定」の自己評定・他者評定とが課せられた。なお，「日常行動に関する評定」における教師評定は，調査時間中に各担任が評定した。また，2年生時の偏差IQ（「新訂　教研式　学年別知能検査」）を指導要録より転

記した。

ついで，1984年10月に，「TK式読み能力診断検査」が「手引」にしたがった標準的な手続によって施行された。

3.6．結　果

認知型テスト

結果の処理においては，試行数の平均値，誤答率の平均値をそれぞれ基準として，4分割にする方法をとった。すなわち，試行数が多く誤答率が高い者を衝動型，試行数が少なく誤答率が高い者をSI型，試行数が少なく誤答率が低い者を熟慮型，試行数が多く誤答率が低い者をFA型とした。この方法によって分類した結果，衝動型32人，SI型42人，熟慮型52人，FA型26人となった。臼井(1982)のレビューによると，個人式MFFテストでは，対象者の約70%が衝動型と熟慮型になると報告されている。本調査でのその値は約55%であり，やや低くなっている。

認知型テストに関する自己評定

第1の評定項目は，自らの答の正確性についての判断に関するものである。

各認知型と5つの選択肢との関係について，χ^2検定をすると，いずれも有意差に達した（衝動型，SI型，熟慮型，FA型の順に，χ^2の値は，25.19，17.29，39.36，14.30であり，いずれもdf＝4，$P<.01$）。それぞれの関係の分布を調べると，いずれの認知型の者も選択肢2の「ほとんどが正しい答だと思う」を多く選択していた。

第2の評定項目では，顕著な関係は認められなかった。

第3の評定項目で，各選択肢ごとの延べ人数を算出すると，1が124人，2が25人，3が92人，4が5人であった。つまり，「ひとつひとつの図形をよく見て，正しいかどうかを決めた」と「まず，ぱっと見て，まちがえの答をさがして，それから残ったものをひとつひとつよく見て，正しいかどうかを決めた」とが大半をしめていた。なお，選択肢ごとに認知型のちがいによる分布を調べたが，偏りは認められなかった。

認知型に関する自己評定

第4の評定項目は勉強事態での認知型に関する自己評定であった。第1の評定項目の場合と同様の処理をおこなうと，いずれの認知型の者も選択肢3の「そうする時もあるし，しない時もある」を有意に多く選んでいた（衝動型，SI型，熟慮型，FA型の順に，χ^2の値は，20.19，70.62，89.92，39.38であり，いずれもdf＝4，$P<.01$）。

第5の評定項目は，遊び事態での認知型に関する自己評定であった。これも第1の評定項目の場合と同様の処理をおこなうと，いずれの認知型の者も選択肢3の「そういう時もあるし，そうでない時もある」を有意に多く選んでいた（衝動型，SI型，熟慮型，FA型の順に，χ^2の値は，28.94，32.52，17.28，19.77であり，いずれもdf＝4，$P<.01$）。

自己評定と他者評定

これら2つの評定間の関連は，Kolmogorov-Smirnovの近似法（岩原，1965）を用いて検討した。この方法によると，勉強事態で自らを衝動型だと思っている者は他人からも衝動型だと思われている傾向があった（χ^2＝4.91，df＝1，$P<.1$）が，これ以外には顕著な結果は認められなかった。

自己評定と教師評定

教師評定とは，担任がクラス内の衝動型の者と熟慮型の者とをそれぞれ5人ずつ選定するというものであった。このような教師評定と，自己評定との関連を分析したところ，1つの結果のみ顕著であった。その結果は表3－5に示される。表中で，自己評定における数字は，第5の評定項目での選択肢の数字と一致する。すなわち，数字が大きいほど強い衝動型を意味する。この表からわかるように，遊び事態で，衝動型に関する自己評定と教師評定とにある程度の対応がみてとれる。

表3－5　遊び事態での自己評定と教師評定

自己評定	1	2	3	4	5
教師評定	0	1	15	2	4

他者評定と教師評定

ここでの分析方法は以下のようにした。他者評定においては，ある者が2人以上から選定されたか否かによって，衝動型あるいは熟慮型の基準とした。また，教師評定においては，他者評定における基準と対応する被選定数を求めた。このような方法によって認められた有意な結果は次の2点であった。

①表3－6のように，勉強事態での衝動型に関する他者評定と教師評定とが一致していた（$\chi^2=5.26$，df＝1，$p<.05$）。

表3－6　勉強事態での衝動型に関する他者評定と教師評定

他者評定	2人以上	1人以下
教師評定	17人	6人

②表3－7のように，遊び事態での衝動型に関する他者評定と教師評定とが一致していた（$\chi^2=7.35$，df＝1，$p<.01$）。

表3－7　遊び事態での衝動型に関する他者評定と教師評定

他者評定	2人以上	1人以下
教師評定	18人	5人

認知型テストと論理的思考能力テスト

論理的思考能力テストの結果の処理に際しては，認知型テストと同様の方法をとった。すなわち，試行数が多く誤答率が高い者をI型，試行数が少なく誤答率が高い者をII型，試行数が少なく誤答率が低い者をIII型，試行数が多く誤答率が低い者をIV型とした。こうして分類された各型と，各認知型との関連について，各認知型ごとにχ^2検定をすると，SI型で有意な傾向がみられ（$\chi^2=7.54$，df＝3，$p<.1$），FA型で有意差に達した（$\chi^2=11.23$，df＝3，$p<.05$）。そこで，それぞれの分布を調べると，SI型の者は論理的思考能力テストでも遅くて不正確な傾向があり，FA型の者は論理的思考能力テストでも速くて正確であった。

認知型テストと読書能力テスト

「TK式読み能力診断検査」は5つの下位テストからなっている。読み能力テスト1（読み1，以下同様に略記）と読み2は単語の識別問題，読み3は文理解問題，読み4は文意記憶問題，読み5は推論問題である。5つの下位テストの成績，およびそれらを総合した読み偏差値と，認知型との関連について，t検定（いずれも両側検定）をして，有意差，および有意な傾向に達したもののみを表3－8から表3－12に示す。ただし，母分散が等しくない場合はCochran-cox法によって計算した。

表3－8　認知型と読み1

	t	df	p
熟慮型＞SI型	2.69	82	.01
衝動型＞SI型	2.21	64	.05
FA型＞SI型	2.33	59	.05

表3－9　認知型と読み2

	t	df	p
衝動型＞SI型	2.06	64	.05

表3－10　認知型と読み3

	t	df	p
熟慮型＞SI型	2.57	82	.05
衝動型＞SI型	2.23	64	.05
FA型＞SI型	2.16	59	.05

表3－11　認知型と読み4

	t	df	p
熟慮型＞SI型	2.12	82	.05
衝動型＞SI型	1.71	64	.1

表３－12　認知型と読み５

	t	df	p
熟慮型＞SI型	2.49	82	.05

認知型テストとIQ

４つの認知型と偏差IQの関連は表３－13に示される。なお，偏差IQのデータには欠損があり，各認知型におけるもともとのデータ数と一致していない。各型間の偏差IQについてｔ検定をすると，FA型とSI型，および熟慮型とSI型に有意差があった（いずれも両側検定で，順に，$t = 2.75$，$df = 61$，$p < .01$；$t = 2.28$，$df = 89$，$p < .05$）。

表３－13　認知型と偏差IQとの関連

	N	偏差IQ	SD
衝動型	30	53.33	8.63
SI型	39	50.13	7.82
熟慮型	52	54.60	9.12
FA型	24	57.92	8.44

３.７．考　察

認知型テストに関する自己評定

第１の評定項目は自らの答の正確性に関する自己評定であった。そこでの，いずれの認知型でも自分の答をほとんど正しいと判断していたという結果は，FA型と熟慮型の自己評定は相対的に正確であり，SI型と衝動型の自己評定は相対的に不正確であることを示している。そして，第２，第３の評定項目では認知型による顕著な差は認められなかった。従来の研究では，衝動型と熟慮型とでは課題への取りくみ方が異なる場合があることが明らかになっている（たとえば，Ault et al., 1972）。しかし，上記のような本研究の結果は，衝動型・熟慮型という分類が，小学校３年生では，問題を見直すことや答のさがし方には起因していないことを示唆している。無論，こうした結論をくだすためには，本研究でとられた「自己評定」といういわば「主観的方法」による結果が，なんらかの「客観的方法」（たとえば，第３の評定項目でアイ・カメラを用いる方法）による結果と対応していることを確かめねばならない。

認知型に関する自己評定

第４，第５の評定項目は，それぞれ勉強事態，遊び事態での認知型に関するものであった。結果は，どの認知型も「熟慮型のようにする時もあるし，しない時もある」という答が多数をしめた。この結果は２つの解釈が可能である。１つは，どの認知型の者も事態の性質によって，かなり行動を変えているとみなすものである。もう１つは，認知型テストにより測定された各型は，勉強や遊びという日常行動までは規定していないとする解釈である。いずれが妥当かは今後の検討が必要であるが，本結果は，「研究史」で述べた衝動型・熟慮型の適用範囲の問題に対して１つの資料を提供するものである。つまり，本結果は，衝動型・熟慮型を通俗的な意味で用いることに疑問があることを示唆している。

自己評定・他者評定・教師評定

これら３つの関連で明らかになったのは，自らを衝動型だと思っている者は，クラス内の仲間や担任からも衝動型だとみなされる場合が多いということである。この結果も２つの解釈が可能である。１つは，自らを衝動型とみなす者は，日常行動に関するメタ認知に比較的すぐれるとするものである。いま１つは，本研究において，「衝動型」を「あまり注意深く考えないで，すぐに思いつく」とか「ぱっと思いついて，すぐ決心をする」ととらえ，「熟慮型」を「注意深いけれど，なかなか決心のつかない」ととらえたことに起因するとみなす解釈である。つまり，「熟慮型」と比較して，「衝動型」に対するこのようなとらえ方は，学校生活のなかで目につきやすい行動なので，評定間にある程度の一致がみられたのかもしれない。

これら３つの評定と，「遊び」・「勉強」という二分法との関連には顕著な結果は認められなかった。この結果だけから考えると，藤永（1985）のいうように，「遊び」・「勉強」という二分法は子どもの実際のとらえ方におい

ても反映していないことを示している。ただし，これが小学校3年生に一般的なものなのか，あるいは他の発達段階の者にもあてはまるかどうかはなお多くの資料の蓄積が必要である。

認知型テストと論理的思考能力テスト

「研究史」で述べたように，衝動型・熟慮型という次元は，いくつかの認知的課題の遂行と相関していることが明らかになっている。このことと関連した本研究の結果は，認知的テストにおける4類型が，論理的思考能力テストにおける遂行とかなり対応していることを示していた。とくに，SI型は論理的思考能力テストで遅くて不正確な傾向があり，FA型は論理的思考能力テストで速くて正確であった。こうした結果は，MFFテストという知覚課題の遂行と他の認知的課題の遂行との密接な関連を示すもう1つの資料を提供している。今後の課題として，従来のように衝動型・熟慮型と他の認知課題との関連のみをとりあげるのではなく，SI型やFA型にも焦点をあてるべきだと考えられる。

認知型テストと読書能力テスト

両テストの関連は，多くの場合，SI型が他の型よりも読み能力に劣るというものであった。すなわち，MFFテストにおいて不正確な者は，語の識別，文意記憶，推論といった読み能力に劣っていた。このこともMFFテストという知覚課題の遂行と他の認知課題の遂行との深い結びつきを示す資料としての意義をもつ。

認知型テストと偏差IQ

従来のMFFテストに関する研究では，あらかじめ衝動型と熟慮型とにおけるIQを等質にすることが一般的であった。その理由は，衝動型のIQが相対的に熟慮型のIQより劣る場合が多いからである。この点，本研究では両型間の偏差IQに有意差は認められなかった。本研究の結果で注目すべきことは，FA型と熟慮型との偏差IQがSI型の偏差IQより有意にすぐれていた点である。この点からも，MFFテストという知覚課題と他の認知的課題との関連が浮き彫りとなってくる。

3.8．全体的考察

本節では，いくつかの重要な事項に焦点をしぼって全体的な考察をおこなう。

まず，衝動型と熟慮型に関する概念の定義から始めよう。本研究において，MFFテストの遂行は，論理的思考能力テストや読書能力テストや知能テストの遂行と密接な関連があった。このことから，小学校3年生という段階において，Block et al. (1974) が指摘したように，MFFテストの結果を知的要因によって説明しうる可能性があると思われる。とりわけ，FA型とSI型の遂行を上記の知的要因によって説明しうる可能性が高い。ただし，ここで注意すべきことは，説明の循環論におちいる危険性があるということである。このことは，知的要因から認知型を説明しようとする際には，個々の知的要因の定義が定まっている必要性があるが，現状では，いずれの知的要因においてもこの点が不十分であることと関連している。また，「考察」でも述べたように，衝動型・熟慮型を通俗的な意味で用いることには問題があると思われる。

次は衝動型と熟慮型に関する発達的変化の問題である。この問題を考察するためには，東（1984）の説が手がかりになると思われるので，まず彼の説を引用する。

東らは，かつて日本およびアメリカの5歳児に，衝動型と熟慮型を測定するためのテストとして，MFFテストと「手さぐり形あて」テストとを実施した。後者のテストは以下のようなものである。机の右手に黒い箱をおき，左手には三角形を組みあわせて作った4つのパタンの図を用意し，子どもを机の前にすわらせる。4つのパタンの図のうちの1つと同じものがプラスチックの板で切り抜いて，右手の黒い箱の底に貼ってあるが，子どもからは見えないようにしてある。課題は，右手で黒い箱のなかを手さぐりして，底に貼られている図のパタンをあてるというものである。

これら2つのテストを実施してから6，7年後に，同じ子どもたちに算数や国語のテストを実施した。その結果，日本の子どもでは，MFFテストの成績と算数・国語の成績との相関係数が r＝.56であり，「手さぐり形あて」

テストの成績と算数・国語の成績との相関係数はごく低い値であった。一方，アメリカの子どもの場合は，日本と全く逆のパタンを示した。つまり，アメリカの子どもでは，MFFテストの成績と算数•国語の成績との相関係数は低く，「手さぐり形あて」テストの成績と算数•国語の成績との相関係数は高かったのである。

東は，2国間でこのような対照的な結果になったのは，以下のようなテストの特性に起因していると考えている。MFFテストには，子どもにとって，好奇心をかきたてる要素はなく，イメージや想像にも訴えないし，現実に与えられている絵の，リボンのつき方とか椅子の背もたれの形といった，つまらないことや細かいことに注意していかねばならない。したがって，課題を終えても，あまり成就感はわかない。「手さぐり形あて」テストの方は，見えていないものを手さぐりでさがしていくのだから好奇心をかきたてるし，また，イメージや想像にも訴えるし，成就感もわく。

東はこのようなテストの特性にもとづいて次のように考察をすすめる。日本の学校教育のなかでよくやるためには，おもしろくない仕事にでもじっくりと根気よく，注意深く取りくむ性質が必要であり，アメリカの学校でよくやるためには，そうした性質は必要ではないが，興味をそそる仕事に対してはじっくり注意深く取りくむような態度が必要である。このことが，対照的な結果をもたらしたのではなかろうか。

さらに東は，2国間で重要視される性質が異なる原因を，社会の考え方，学校での教え方，家庭でのしつけ方等にあるとみなしている。

東による以上の説は，「研究史」で紹介した波多野（1974）らの説とほぼ軌を一にするものであるが，より具体的であり，MFFテストで測定したときの，日本における衝動型やFA型への前傾現象をよく解釈できると思われる。今後は，たとえば被験者の内観報告をとることによって，東の説を実証するという方向が重要であろう。

衝動型と熟慮型と読みの関連については，「研究史」に記したように，衝動型・熟慮型は読み能力を獲得する時期に重要な要因であるといわれている。本研究の被験者である小学校3年生は，基本的な読み能力を獲得した後の時期にあたるわけである。本研究の結果からいえることは，この時期の児童においては衝動型・熟慮型の次元よりもFA型•SI型の次元の方が読み能力と深い関連をもつのではないかということである。

次に認知型とメタ認知の関連について述べる。本研究において，メタ認知に関する結果は全体的にみて顕著なものは認められなかった。この一因は，前述した「発達的変化」に関する東（1984）の説と，速水（1985）の説によって解釈されうると思われるので，以下に速水の説を概括する。

速水は，ある学習活動を自己評価する心理的なメカニズムとして図3－1のようなモデルを提案している。

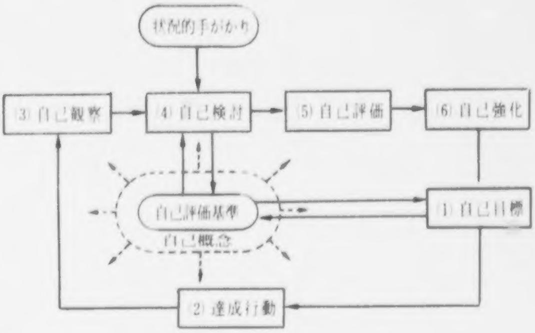


図3- 1　自己評価のメカニズム（速水，1985）

図中の用語の意味は下記のとおりである。

①自己目標…ある学習に対して学習者自身がたてる目標。

②達成行動…学習者が学習課題に取りくむこと。

③自己観察…自分自身の思考活動や学習活動をよくみること。

④自己検討…自己観察した過去の経験や所有している知識，与えられた情報などと照合して検討すること。

⑤自己評価…自己検討の結果として，学習過程や学習成果のよしあしの程度を評価すること。

⑥自己強化…行動の適・不適を自らの判断によって自分の行動に対して自分で強化刺激（報酬物や賛辞）を与える手続き。

速水は各用語を以上のような意味で用いつつ，図3－1のあらわす内容を，「自己評価能力は，学習活動の中で，自己目標－達成行動－自己評価－自己強化といった自己評価メカニズムのサイクルが何度もくり返されるうちに形成されていく」とまとめている。

こうしたモデルとメタ認知との関連について，速水は次のように考えている。図3－1における自己評価過程はメタ認知過程としてもとらえることができる。自己評価とはメタ認知的経験のなかにふくまれる。そして，自己検討のなかで用いられる自己評価基準やその他の情報や知識はメタ認知的知識に相当する。さらに，自己目標はメタ認知的目標に，達成行動はメタ認知的行為にそれぞれ対応している。

速水のモデルと東の説とを前提とすると，本研究における諸結果，および，「研究史」で紹介した諸研究における整合的とはいえない結果をよく解釈できると思われる。すなわち，速水のモデルを是認するなら，自己評価メカニズムのサイクルが作動するためには，課題に興味をもち，課題の性質をかなり正確につかむことが必要になってくる。しかしながら，東の説にもとづくと，MFFテストという課題は子どもにとって興味のわきにくいものである。また，数分間のテスト施行の最中に課題の性質を正確に把握することは子どもにとってむずかしいと思われる。つまり，速水自身がいうように，「自己評価能力とは，学習への動機づけを前提として，いかにそれを調節して課題解決の方向へむけていくかの問題」だとするなら，本研究や，従来の認知型とメタ認知との関連についての諸研究で採用されてきた方法論には限界があるといえよう。したがって，たとえば，子ども自身が「みずから選びとり，長期にわたって取りくんだ課題」（波多野・稲垣，1985），あるいは，これに近似した課題に対するアプローチの方が生産的だと考えられる。

最後に，「TK式読み能力診断検査」について考察する。「結果」における「認知型テストと読書能力テスト」で，両者にある程度の関連が認められたことから，この検査が基本的な認知能力を測定していることは類推される。しかし，以下のような改善すべき点があると思われる。前述したように，この検査は，「語識別」「文理解」「文意記憶」「推論」という下位検査からなっている。一般に，読書力の四大構成要因としては，「読字」「語い」「読解」「読速度」があげられることが多い（たとえば，福沢，1971）。そして，「読解」には，阪本（1960）によれば，「文意理解力」「批判力」「鑑賞力」が含まれる。「TK式読み能力診断検査」には，四大構成要因は一応含まれていると見なされるが，「読解」における「批判力」と「鑑賞力」は測定されていない。われわれの読書行動の目的の1つは，知的かつ情緒的な満足感を求めることであり，そして，そうした満足感の源泉は，「批判力」や「鑑賞力」が基本になっていると思われる。「読み」は「意味の抽出」と定義されるが，おそらく，人間の読書行動における「意味の抽出」自体が，知的かつ情緒的な満足感につながっているのであろう。以上のことを前提とすると，われわれの現実の読書行動と，この検査で測定されるものとの間に開きがあるといわざるをえない。実際に，対象となった小学生がこの検査に取りくむ様子は，少なくとも楽しそうではなく，むしろ苦痛であるようにも見えた。

引用文献

Ault, R., Crawford, D.E. & Jeffrey, W.E. 1972 Visual scanning strategies of reflective, impulsive, fast-accurate, and slow-inaccurate children on the Matching Familiar Figures Test. *Child Development*, 43, 1412-1417.

東　洋・柏木恵子・ヘス，R.D.　1981　母親の態度・行動と子どもの知的発達　日米比較研究　東京大学出版会

東　洋　1984　子どもにものを教えること　岩波書店

東　洋　1986　朝日新聞　1986年3月18日　朝刊　（座談会）

Baker, L. 1979 Comprehension monitoring: Identifying and coping with text confusions. Technical Report No. 145, Center for the Study of Reading, University of Illinois, Urbana-Champaign. (Cited from Forrest-Pressley & Waller, 1984)

ベルク，A. 1985 空間の日本文化 宮原 信(訳) 筑摩書房

Blanton, W.F. & Bullock, T. 1973 Cognitive style and reading behavior. *Reading World*, 7, 276-287.

Block, J., Block, J.H. & Harrington, D.M. 1974 Some misgivings about the Matching Familiar Figures Test as a measure of reflection-impulsivity. *Developmental Psychology*, 10, 5, 611-632.

Brown, A.L. 1973 Judgements of recency for long sequences of pictures: The absence of a developmental trend. *Journal of Experimental Child Psychology*, 15, 473-480.

Brown, A.L. 1980 Metacognitive development and reading. In R. Spiro et al. (Eds.), Theoretical issues in reading comprehension. Lawrence Erlbaum Associates.

Brown, A.L. & Smiley, S.S. 1977 Rating in the importance of structual units of prose passages: A problem of metacognitive development. *Child Development*, 53, 11-28.

Butter, E.J. & Jeffcott, R.E. 1982 Prediction of adults' reading performance as a function of auditory and visual cognitive styles and intelligence. *Perceptual and Motor Skills*, 54, 359-362.

Byrd, D.M. & Gholson, B. 1985 Reading, memory, and metacognition. *Journal of Educational Psychology*, 77, 4, 428-436.

Flavell, J.H. 1976 Metacognitive aspects of problem solving. In J.H. Harvey et al. (Eds.), New directions in attribution research. Lawrence Erlbaum Associates.

Forrest-Pressley, D.L. & Waller, T.G. 1984 Cognition, metacognition, and reading. Springer-Verlag.

藤永 保 1985 知性をはぐくむ しなやかな適応力の形成 有斐閣

藤岡信勝 1985 喜びと充実感のある授業の創造 児童心理１月号 金子書房 126—134.

福沢周亮 1971 読書力の意義 現代の読書心理学 阪本一郎（編） 金子書房

浜口恵俊 1980 概説・日本人にとっての集団主義 集団主義 現代のエスプリ 160号 至文堂 5—21.

濱口佳和・藤生英行・渡辺弥生・杉原一昭 1989 認知スタイルに関する研究(3) —MFF(衝動—熟慮型）と読書との関係— 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 414.

波多野誼余夫 1974 熟慮性の発達 教育研究開発に関する調査研究 昭和48年度報告書 国立教育研究所

波多野誼余夫 1980 自己学習能力を育てる 東京大学出版会

Hatano, G. & Inagaki, K. 1982 The cognitive style differences in the use of latency and the number of errors as cues for inferring personality characteristics. *Japanese Psychological Research*, 24, 3, 145—150.

波多野誼余夫・稲垣佳代子 1984 知力と学力 岩波書店

速水敏彦 1985 自己学習のための自己評価㈠ 児童心理11月号 金子書房 168—185.

菱谷晋介・山田幸代 1979 メタ記憶の年齢変化 記憶と思考の発達心理学 山内光哉（編） 金子書房

稲垣佳代子 1981 認知への動機づけ 認知心理学講座4 学習と発達 波多野誼余夫（編） 東京大学出版会

稲垣忠彦 1984 戦後教育を考える 岩波書店

石田裕久 1978 条件推理能力に関する相関分析的研究 名古屋大学教育学部紀要 —教育心理学科— 25, 223—231.

岩原信九郎　1965　教育と心理のための推計学　日本文化科学社

Kagan, J., Rosman, D.L., Day, D., Albert, J. & Phillips, W. 1964 Information processing in the child. *Psychological Monographs*, 78(Whole No. 578).

Kagan, J. 1965 Reflection-impulsivity and reading ability in primary grade children. *Child Development*, 36, 3, 609-628.

Kagan J. & Messer, S. 1975 A reply to "Some misgivings about the Matching Familiar Figures Test as a measure of reflection-impulsivity." *Developmental Psychology*, 11, 244-248.

柏木惠子　1983　子どもの「自己」の発達　東京大学出版会

北尾倫彦　1984　TK式読み能力診断検査　田研出版

Lesiak, J.F.L. 1971 The relationship of the reflection-impulsivity dimension and the reading ability of elementary school children at two grade levels. *Dissertation Abstracts International*, 32, 244A. (Cited from Readence & Searfoss, 1976)

Margolis, H. 1974 The effects of an impulsive or reflective conceptual tempo upon the auditory perceptual, reading readiness, and intelligence test performance of kindergarten children. *Dissertation Abstracts International*, 35, 1503A-1504A. (Cited from Readence & Searfoss, 1976)

Markman, E.M. 1979 Realizing that you don't understand: Elementary school children's awareness of incosistencies. *Child Development*, 50, 643-655.

Markman, E.M. 1981 Comprehension monitoring. In W. Dickson (Ed.) Children's oral communication skills. Academic Press.

大田　堯・堀尾輝久　1985　教育を改革するとはどういうことか　岩波書店

Readence, J.E. 1977 Cognitive style and oral reading behavior of third grade children. *Reading Improvement*, 14, 175-181.

Readence, J.E. & Searfoss, L.W. 1976 The impulsivity-reflectivitiy dimension of cognitive style. *Reading World*, 16, 88-96.

ライシャワー, E.O.　1979　ザ・ジャパニーズ　國弘正雄（訳）　文藝春秋社

阪本一郎　1960　読書の心理と指導　牧書店

Salkind, N., Kojima, H. & Zelniker, T. 1978 Cognitive tempo in American, Japanese, and Israeli children. *Child Development*, 49, 1024-1027.

佐藤公治　1983　意志決定事態における反応の確実性の基準の差異としての認知的熟慮性－衝動性　教育心理学研究　31，3，1－9．

佐藤正二・佐藤容子　1986　幼児における自己教示訓練と方略転移　教育心理学研究　34，2，159－162．

Shapiro, J.E. 1974 The relationship of reading readiness skills to reflection-impulsivity and to the effects of visual discrimination training on impulsive first grade boys. Unpublished doctoral dissertation. Syracuse University. (Cited from Readence & Searfoss, 1976)

杉原一昭　1981　認知スタイルの発達と認知スタイルと学力の関係　昭和55年度科学研究費（総合研究A）成果報告書（代表者　鈴木清「児童・生徒の知的能力の構造とその発達的変化に関する分析的研究」）

辰野千寿・福沢周亮・沢田瑞也・上岡国夫・小林幸子・高木和子・伊勢康子　1972　認知型に関する教育心理学的研究　教育心理学年報　第12集　63－107．

臼井　博・佐藤公治　1976　最近のReflection-Impulsivity（熟慮性－衝動性）研究の動向——1970年以降の研究を中心にして　札幌大谷短期大学紀要　9，27－74．

臼井　博　1982　認知型　発達心理学の展開　詫摩武俊・飯島婦佐子（編）　新曜社

臼井　博　1985　メタ認知的側面からの認知的熟慮性と衝動性の検討　日本教育心理学会第27回総会発表論文

集　662―663.

内田伸子　1982　文章理解と知識　認知心理学講座 3　推論と理解　佐伯　胖（編）　東京大学出版会

梅原　猛　1985　毎日新聞　1985年 9 月20日　夕刊

梅棹忠夫　1986　日本とは何か　近代日本文明の形成と発展　日本放送出版協会

ボーゲル，E.F.　1979　日本賛歌の危ない落とし穴（対談）　朝日ジャーナル　1979年 9 月21日号

Zelniker, T., Jeffrey, W.E., Ault, R. & Parsons, J. 1972 Analysis and modification of search strategies of impulsive and reflective children on the Matching Familiar Figures Test. *Child Development*, 43, 321-335.

SUMMARY

This study consisted of two parts.In the first part, a considerable body research on cognitive styles determined by the Matching Familiar Figures Test (MFFT) as well as reading ability and metacognition was reviewed. The reflectivity and impulsivity cognitive styles are categorized as fast-accurate(FA) or fast-inaccurate(FI) and slow-accurate(SA) or slow-inaccurate(SI). Some issues were identified and discussed, e.g., the construct validity of the MFFT and problems on how psychological mechanisms might have an influence on dealing with certain cognitive tasks.

In the second part, an experiment on the relationship between cognitive styles and performance on some cognitive tasks not previously considered in the literature was carried out on third-grade children. The main results were as follows. (1) When children were required to estimate their performance on the MFFT, the self-estimation was fairly accurate. (2) SIs were slow and inaccurate and FAs were fast and accurate in their performance on a deductive ability test. (3) SIs had inferior scores to children with other cognitive styles on almost all of the subtests of a reading ability test.

These results showed that cognitive style was broadly related to performance on other cognitive tasks. The implications of these results for future research were discussed, with the most important implication pertaining to some problems in the experimental paradigm for examining cognitive-style dimensions.

The Science of Reading, Vol. 34, No. 2 (1990)

マンガ読解における「描き文字」の効果*

筑波大学　宮　本　友　弘**

現在，マンガは質・量ともに隆盛の中にある。量的には，発行部数500万部を越える少年誌さえあり，他の出版物に比べ著しく多い。質的にも，表現される内容の範囲は広がり，深まっている。毎日新聞社が毎年実施している「読書世論調査」（1988年版）によれば，"好きな雑誌"20位中，漫画雑誌が4誌入っている。このようなマンガの隆盛ぶりは様々な出版状況にも波及しており，マンガで書かれた経済読本が発刊されベストセラーになっていることからも明らかである。

こうした状況にもかかわらず，川浦（1984）による，最近のマンガ研究の概観によれば，心理学からの研究はきわめて少ない。マンガには，(1)「作品」としてのマンガ，(2)「メディア」としてのマンガ（マンガメディア），の2つの側面があるが，この概観から示唆されたことは(1)の側面にアプローチした研究，つまり，マンガ作品の内容分析やそれに伴う二次的影響・現象を扱ったものが多いということであった。

一方，(2)の側面にアプローチした研究は，マンガの表現形式（マンガメディア）を問題にする。マンガメディアとは，「描画と言語記号をある一定の仕方で組み合わせて，あるいは，描画のみによって，いろいろなメッセージを表現，伝達する形式」（杉山・溝淵，1986，p. 18）のことである。つまり，マンガメディアは，言語記号，図絵記号，複合記号（言葉と絵が融合したもの）から構成されるものである（大城，1987）。一般にこれらの記号の量的な記述は，スタイル分析とよばれ，これまでにも幾つか研究が行われてきた（寿岳，1965；大城，1979）。

以上のようにマンガ作品とマンガメディアとは別個のものであるが，我々とマンガの関わりにとってより一次的意義をもつのは，主として(2)の側面であると考えられる。なぜなら，マンガ作品は作者により様々であり，それに基づく研究もトピックス的であるからである。それに対し，マンガメディアはその材質や形式に一般性がある。したがって，まずメディアとしての機能を解明することが重要である。

マンガメディアの機能に関する研究としては，福田・田中（1987）が示唆的である。この研究は，同一の物語を，「マンガvs.文章」で提示したときの読解の比較を行ったものである。その結果，顕著な差は見出せなかったが，文章物語のマンガメディア変換によって，ある一定の効果があることが示唆された。

このように，マンガの根本的な独自性は，その表現形式にある。しかし，それをただ単に量的に記述するだけでは生産的でないだろう。より重要なことは，マンガメディアを構成している記号，ひとつひとつの機能上の役割を具体化することであると考える。

そこで，本研究では，マンガメディアの構成要素のうち，複合記号の「描き文字」（大城，1987）を取り上げ，マンガ読解に及ぼす効果を実験的に探索することを目的とする。ここで，「描き文字」を取り上げる理由は，ことば（おもに擬態語・擬声語）を図絵化した「描き文字」が，マンガメディア独特の表現であるからである。また，現在のマンガ技法において多用され，大きな表現力を持つものになっているからでもある。

具体的には，描画性の異なる「描き文字」を絵で描い

---

* The effects of graphic properties of "pictorial letters" in Japanese comic books.

** MIYAMOTO, Tomohiro (University of Tsukuba)

たいくつかの文脈と組み合わせ，そのイメージを比較することによって，「描き文字」の描画性の効果が文脈によってどう変化するかを検討する。

方　法

予備調査

「描き文字」はマンガの作者によって千差万別であるため，まず一般的な材料をつくる必要がある。そこで，実際のマンガを対象として，以下の調査を行った。

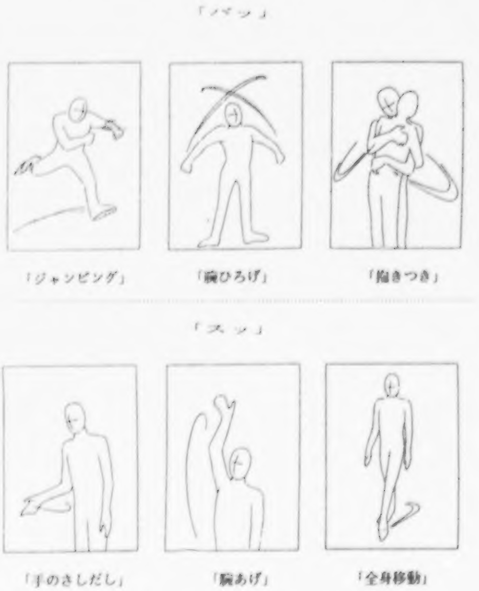
〔予備調査1〕

実際のマンガから「描き文字」による単語を採集し，その出現頻度を調査した。採集には「週刊少年ジャンプ」（集英社）を用いた。「週刊少年ジャンプ」を用いた理由は，第1に発行部数がマンガ雑誌で最も多く（500万部以上），毎日新聞の「読書世論調査」（1988年版）の“好きな雑誌”の3位に位置し，現代を代表するマンガ雑誌であること。第2に大城（1979）によれば，「描き文字」がおもに表現する擬態語•擬声語の出現頻度が動きコマ（描画対象となった人物や物体が動いているような描画処理がなされているもの）の数の出現頻度と近似であるが，「週刊少年ジャンプ」は動きコマ数が比較的多いことから，採集の合理化の点から最適と考えられることによる。

採集は，出現頻度が特定の単語に集中したため，5冊で打ち切った。この5冊は1988年発行の「週刊少年ジャンプ」数十冊からランダムに選んだものである。採集された「描き文字」の総単語数は4079語，異なり単語数は1676語であった。採集された「描き文字」はほとんどがカタカナであるため，ひらがなのものは分析対象からはずした。頻度が40以上のもの（「バッ」，「ガッ」，「スッ」，「ゴゴゴ」，「ドドド」，「ダッ」）を高頻度語とした。頻度が1ケタの単語が1600語以上あることから判断すると，頻度が40以上というのは著しく高いと考えられる。

〔予備調査2〕

高頻度語の使用されている文脈を調べた結果，「ガッ」，「ゴゴゴ」，「ドドド」，「ダッ」は，使用文脈が1つに集中したが，「バッ」，「スッ」は，大きく3つに分かれた。本研究の主旨に従い，使用文脈を要因に組み込む必要上，「バッ」，「スッ」を後の調査の材料として選定した。図1は，「バッ」，「スッ」の使用文脈をモデル化したものである。


「バッ」

「ジャンピング」　「腕ひろげ」　「抱きつき」

「スッ」

「手のさしだし」　「腕あげ」　「全身移動」

注）「　」の中の名称は，各文脈を指すもので，筆者が任意につけた。

図1　「バッ」，「スッ」における使用文脈のモデル

このモデル化した文脈の差異を明らかにするために，筑波大学生20人を対象に，評価尺度法によりイメージ測定を行った。尺度は，大城（1982）より選んだ8つで，上から2つずつ順に，「弛緩―緊張」，「評価」，「興奮―沈静」，「新奇」因子の代表尺度である（図2，図3）。評定には7件法を用いた。

図2は「バッ」，図3は「スッ」の，各文脈ごとの評定値のプロフィールを示している。同一因子の尺度の評定値を平均した因子スコアについて分散分析を行った結果，「バッ」では，「弛緩―緊張」因子のみで文脈間に有意差がみられた〔$F(2,38)=10.24$，$p<.01$〕。多重比較（LSD

BEST COPY AVAILABLE

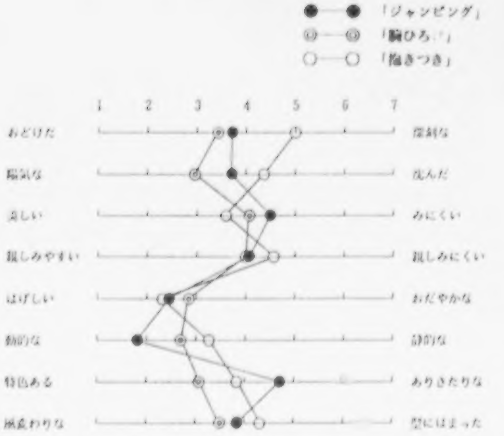


図2　「バッ」の各文脈における設定値のプロフィール

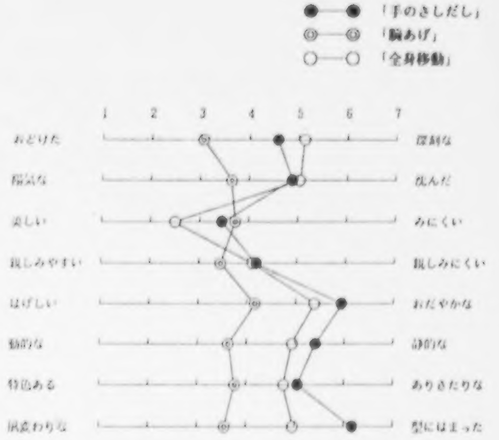


図3　「スッ」の各文脈における評定値のプロフィール

法）の結果，「腕ひろげ」=「ジャンピング」<「抱きつき」であった（MSe=1.13，5％水準）。全体のプロフィールをみると，上述の因子の尺度以外，3文脈とも同様な傾向を示している。したがって，この3つの文脈の差異は緊張度（弛緩度）によって特徴づけられ，「抱きつき」は他の2つに比べ緊張度が高いといえる。

「スッ」では，「弛緩—緊張」，「興奮—沈静」，「新奇」因子で有意差がみられた［順に$F\ (2,38)=17.04$，$F\ (2,38)=23.48$，$F\ (2,38)=17.66$，いずれも$p<.01$］。多重比較（LSD法）の結果，「弛緩—緊張」，「興奮—沈静」因子では，「腕あげ」<「全身移動」=「手のさしだし」（順にMSe=0.98，MSe=0.71，ともに5％水準），「新奇」因子では，「腕あげ」<「全身移動」<「手のさしだし」（MSe=1.10，5％水準）であった。全体のプロフィールをみると，「全身移動」と「手のさしだし」が同様の傾向を示している。したがって，この3つの文脈の差異は3次元的に特徴づけられ，とくに「腕あげ」が他の2つに比べ弛緩度，興奮度，新奇性が高く，特異であるといえる。

［予備調査3］

「描き文字」の描画特性は，(1)太さ，(2)大きさ，(3)字体（装飾性），(4)色，(5)字のモード（カタカナ，ひらがな等）からなる。ここでは，太さと装飾性について調査した。この2つを取り上げた理由は，「描き文字」それ自体だけの一次的な特性と考えられるからである。大きさと色は，マンガの1コマ全体との関係で決定されるので二次的特性である。また，字のモードはほとんどがカタカナである。そこで太さと装飾性以外の特性を要因から外すために，色はベタ，モードはカタカナに統一した。大きさについては，後の調査の際，統制可能な工夫をした。

太さについては，採集された「バッ」と「スッ」を物理的に測定した。太さが一定でない場合は最大値をとった。大きさの違うものを比較可能にするために，文字の上下端および左右端に接する直線で囲まれた長方形の面積の平方根に対する比率に換算した。これに基づいて，太さが最小，平均，最大のものを単純に図化したものを図4に示す。それによると，「バッ」，「スッ」とも同様の傾向をもつといえる。

装飾性は，作者の個性の影響が強く，物理的には分析不可能なので心理統計的に数量化を試みた。採集された「描き文字」をもとに，「バッ」および「スッ」の太さが一定の典型モデルを作成した（図5）。筑波大学生20人を対象に，典型モデルを普通の明朝体と比較したときの変化の度合（装飾性）を5件法で評定させた。図5は典型

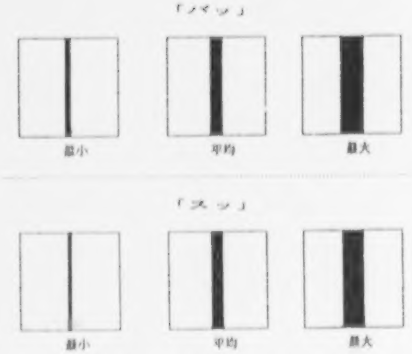


図４　太さの測定結果の図化

モデルを装飾度の高い順に配置したものである。明らかに装飾性の高低が確認された。

本調査

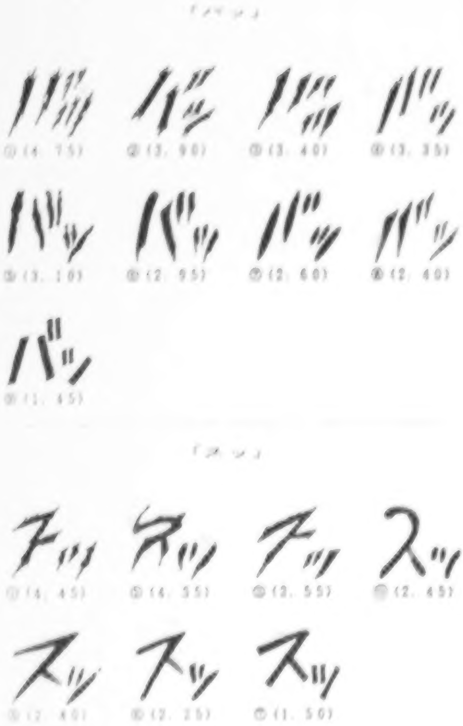
〔調査計画〕２×２×３の混合計画。第一の要因は「描き文字」の太さ（太•細：被験者間配置），第二の要因は「描き文字」の装飾度（高•低：被験者間配置），第三の要因は使用文脈（被験者内配置）である。この計画に基づき，「バッ」および「スッ」の２種類の語で調査する。

〔被験者〕大学生80名。

〔材料〕予備調査のデータから４条件の「描き文字」の「バッ」，「スッ」を作成した。４条件は，太くて装飾度の高いもの（太•高装飾），太くて装飾度の低いもの（太•低装飾），細くて装飾度の高いもの（細・高装飾），細くて装飾度の低いもの（細•低装飾）である（図６）。各条件の「描き文字」は，図１の文脈と組み合わされ，被験者に提示される。そのさい「描き文字」は文脈をあらわすコマの下に配置された。このように配置したのはコマの中での大きさと位置の影響を統制するためである。

イメージの測定には，10個の評定尺度を利用した。このうち８個は予備調査で使用したものであり，２個は新たに作ったものである。新たに作った尺度は，「文字と絵がマッチしている—文字と絵がマッチしていない」と「文字が目立つ—文字が目立たない」である。評定には７件法を用いた。

〔手続き〕調査は集団で行われた。被験者は，「太•高装飾」条件群，「太・低装飾」条件群，「細・高装飾」条件群，「細•低装飾」条件群にランダムに分けられ，当該の質問紙を配付された。質問紙は７ページあり，最初の１ページは教示用である。残り３ページずつが，「バッ」，「スッ」の文脈の３水準に対応する。各ページの左側には，文字と文脈を組み合わせたものがあり，被験者はこれを見て，ページの右側の評定尺度に記入する。したがって，被験者はこの試行を６回（６ページ）くりかえすことになる。



注）（　）内は評定値

図５　「描き文字」の典型モデルとその装飾度の評定値

結果と考察

予備調査と同様に，各尺度の評定を左から１〜７点として得点化した。したがって，新たに加えた２つの尺度はそれぞれ，「ひじょうに文字と絵がマッチしている」，

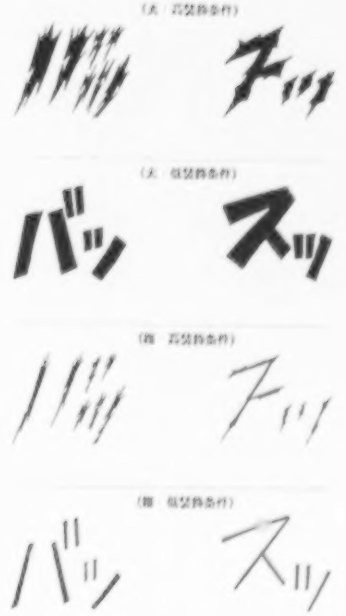


図6　各条件の「描き文字」

「ひじょうに文字が目立つ」が1点となる。大城（1982）による尺度は，同一因子の尺度の評定値を平均し因子スコアを算出した。「バッ」，「スッ」それぞれにおいて因子スコア（4個）と新たに加えた尺度の評定値（2個）ごとに，2×2×3の分散分析を行った。そのさい交互作用の分析は山内（1978）にしたがった。また，多重比較には，LSD法を使用した。

以下，「バッ」，「スッ」それぞれにおいて，各因子・尺度ごとに，文脈要因がからんだ結果だけに焦点をしぼってみていく。

(1)　「バッ」の検討

①「弛緩－緊張」因子では，文脈の主効果が有意であった〔F (2,152)＝17.07，p＜.01〕。多重比較の結果，「腕ひろげ」＜「ジャンピング」＝「抱きつき」であった（MSe＝0.93，5％水準）。予備調査によれば，この因子における文脈自体の差は，「腕ひろげ」＝「ジャンピング」＜「抱きつき」である。したがって，「バッ」という語によって，「ジャンピング」の緊張度が相対的に高まったといえる。

②「評価」因子では，文脈の主効果が有意であった〔F (2,152)＝7.14，p＜.01〕。多重比較の結果，「抱きつき」＜「ジャンピング」＝「腕ひろげ」であった（MSe＝0.59，5％水準）。この因子における文脈自体の差は無いので，「バッ」という語によって，「抱きつき」の評価が相対的に高まったといえる。

③「興奮－沈静」因子では，二次の交互作用が有意であった〔F (2,152)＝3.50，p＜.05〕。文脈に注目して二次の交互作用を分析した結果，「抱きつき」でのみ，太さ×装飾度の交互作用が有意であった〔F (1,228)＝12.50，p＜.01〕。すなわち，太いときは高装飾，細いときは低装飾の文字の場合，「抱きつき」の興奮度は高いが，他の文脈ではこのことはいえない。

④「新奇」因子では，太さ×文脈の交互作用が有意であった〔F (2,152)＝34.23，p＜.01〕。各要因の単純効果を分析した結果，太さ要因は，「腕ひろげ」においてのみ有意であり〔F (1,228)＝16.02，p＜.01〕，細いほうが新奇性が高い。文脈要因は，太・細の両水準で有意であった〔順にF (2,152)＝4.80，F (2,152)＝38.06，ともにp＜.01〕。多重比較の結果，両水準とも「腕ひろげ」＜「ジャンピング」＝「抱きつき」（MSe＝1.96，5％水準）であった。予備調査では，文脈間の統計的な有意差は見出されなかったが（有意傾向であった），「腕ひろげ」は，他の2文脈より新奇性が高かった。したがって，「バッ」という「描き文字」の太さが，「腕ひろげ」の新奇性を促進・変動させるといえる。

⑤「文字と絵がマッチしている－」尺度では，文脈の主効果が有意であった〔F (2,152)＝8.43，p＜.01〕。多重比較の結果，「ジャンピング」＝「腕ひろげ」＜「抱きつき」（MSe＝2.65，5％水準）であり，「抱きつき」が他の文脈に比べ文字と絵がマッチしていないといえる。

⑥「文字が目立つ－」尺度では，装飾度×文脈の交互作用が有意であった〔F (2,152)＝4.39，p＜.05〕。各要因の単純効果を分析した結果，装飾度要因は，「ジャンピング」，「腕ひろげ」で有意であった〔順にF (1,228)＝

24.35，$F(1,228)=10.52$，ともに$p<.01$〕。両文脈とも低装飾のほうが目立つ。文脈要因は，高装飾で有意であり〔F $(2,152)=4.07$，$p<.05$〕，多重比較の結果，「抱きつき」が「ジャンピング」より有意に小さかった（MSe＝2.01，5％水準）。したがって，「抱きつき」では他の2文脈と比べ，文字が目立ちやすく，装飾度によって目立ち方に変動をうけないといえる。

以上の結果から示唆されることは，まず，「抱きつき」における「描き文字」の効果の特異性である。「興奮—」因子と「文字と絵がマッチしている—」，「文字が目立つ—」の尺度で，特に顕著であった。ところで，文脈をあらわす絵をみると，「ジャンピング」，「腕ひろげ」に比べ，「抱きつき」における人物の物理的な動きは小さい。実際，予備調査の「動的な—静的な」尺度では有意差がみられ〔F $(2,38)=4.39$，$p<.05$〕，多重比較の結果，「抱きつき」は他の文脈より静的であった（MSe＝2.17，5％水準）。また，「ジャンピング」や「腕ひろげ」は単純な動作なので，まさに絵どうりの意味に理解されるが，「抱きつき」は二人のひとの接触であり，「愛し合っている」など，絵の背後にある意味を想像しやすい。予備調査で，「抱きつき」が他の文脈よりも緊張度が高かったのも，このためであろう。こうした「抱きつき」の文脈自体（絵）の特異性が，「描き文字」の描画性の効果に反映したと考えられる。すなわち，「興奮—」因子では，「ジャンピング」，「腕ひろげ」の絵の強い動作性が，この因子でのイメージを固定し，「抱きつき」においてのみ，太さ×装飾度の交互作用が有意だったのであろう。また，「絵と文字がマッチしている—」，「文字が目立つ—」の尺度の結果から，「抱きつき」は，どの文字ともマッチせず，文字が浮いてしまうといえる。ここで使用した4条件の文字は各要因の極端な場合であるため，「抱きつき」のような心情を伴う文脈には，そもそも使われないのであろう。「興奮—」因子での複雑な結果もこの不親和のためかもしれない。

次に，「新奇」因子における結果から，「描き文字」の比較的，具体的な効果が示唆される。この因子では，「腕ひろげ」の文脈自体の高い新奇性が，「描き文字」の太さで変動した。「腕ひろげ」は，「ジャンピング」や「抱きつき」より日常性は低く，マンガ独特の動作である。また，大城（1982）によれば，「新奇」因子はマンガに独自な印象特性である。したがって，「腕ひろげ」のイメージの変化が，この因子でセンシティブに見出されたと考えられる。そして，この変化に「描き文字」の太さ要因が関与していることは，この要因と新奇性の深い関わりを予想させる。

さらに，「描き文字」の描画（視覚的）特性とは別に，その言語（聴覚的）特性による効果が見出された。「弛緩—」因子，「評価」因子において，「バッ」という語を付したことによって文脈のイメージが変動し，この変動の方向と大きさは，文脈によって異なっていた。しかし，本研究の目的は，描画性の効果を検討することにあるので，これに関しては結果の記述のみにとどめておく。

(2)　「スッ」の検討

①「弛緩—緊張」因子では，文脈の主効果が有意であった〔F $(2,152)=14.23$，$p<.01$〕。多重比較の結果，「腕あげ」<「全身移動」=「手のさしだし」であった（MSe＝0.46，5％水準）。この結果は，文脈自体の差と同じである。

②「評価」因子では，文脈の主効果が有意であった〔F $(2,152)=22.94$，$p<.01$〕。多重比較の結果，「全身移動」<「手のさしだし」<「腕あげ」であった（MSe＝0.24，5％水準）。この因子における文脈自体の差は無いので，「スッ」という語によって文脈間に差が生じたといえる。

③「興奮—沈静」因子では，文脈の主効果が有意であった〔F $(2,152)=38.41$，$p<.01$〕。多重比較の結果，「腕あげ」<「全身移動」<「手のさしだし」であった（MSe＝0.60，5％水準）。文脈自体の差は，「腕あげ」<「全身移動」=「手のさしだし」である。したがって，「スッ」という語によって，「手のさしだし」の沈静度が相対的に高まったといえる。

④「新奇」因子では，文脈の主効果が有意であった〔F

(2,152)=9.56, $p<.01$〕。多重比較の結果,「腕あげ」=「全身移動」<「手のさしだし」であった（MSe=0.72, 5％水準)。文脈自体の差は,「腕あげ」<「全身移動」<「手のさしだし」である。したがって,「スッ」という語によって,「腕あげ」の新奇性が相対的に減少したといえる。

⑤「文字と絵がマッチしている―」尺度では，装飾度×文脈の相互作用が有意であった〔F (2,152)=5.68, $p<.01$〕。各要因の単純効果を分析した結果，装飾度要因は,「手のさしだし」と「全身移動」で有意であり〔順に，F (1,228)=24.22, $p<.01$；F (1,228)=5.57, $p<.05$〕, 両水準とも低装飾のほうが，絵とマッチしている。文脈要因は，低装飾で有意であり（F〔2,152〕=8.84, $p<.01$), 多重比較の結果,「手のさしだし」<「全身移動」<「腕あげ」(MSe=1.37, 5％水準）であった。すなわち,「腕あげ」は，一貫して文字がマッチしていないといえる。

⑥「文字が目立つ―」尺度では，文脈に関わる有意な結果はなかった。

以上の結果から示唆されるように，文脈絡みの交互作用は，ほとんど見出されなかった。予備調査によれば，文脈自体の差は,「バッ」におけるそれよりも著しいので，描画性の効果の文脈格差は，より大きいと予想したいところである。反面，いくつかの因子でみられた文脈の主効果は，文脈自体の差とはズレるものであり,「スッ」という語（言語特性）の効果であった。さらに，その効果は,「バッ」の場合と同様，文脈によって異なっていた。したがって，この結果の解釈として，ここでの3文脈は,「スッ」という語によってイメージが固定され，描画性の変化を反映しなかったと考えるのが妥当であろう。

「文字と絵がマッチしている―」尺度では，唯一，描画性（装飾度）と文脈との交互作用が見出された。「全身移動」,「手のさしだし」では，低装飾の方がマッチしているのに対し,「腕あげ」では装飾度によって変動しなかった。文脈をあらわす絵をみると,「腕あげ」では，人物の物理的な動きが他の2文脈より大きい。予備調査でも,「腕あげ」は，他の2文脈よりはげしく，動的であった。「全身移動」,「手のさしだし」のような静的な文脈では低装飾のほうがマッチするというのは，直観的であるが，妥当といえよう。したがって，ある範囲内での動きと「描き文字」の装飾度には深い関わりがあると考えられる。

なお，この尺度で，描画性の効果の文脈格差が見出されたが，それは，おそらく,「文字と絵がマッチしている―文字と絵がマッチしていない」という内容が，被験者の注意を文字の形態に向けさせたためであろう。

(3)　まとめ

本研究の結果，文脈と「描き文字」の太さ，装飾度との交互作用を見出したが，いまのところ一貫した見解を提出できる段階ではない。おそらく,「描き文字」の描画性（太さ，装飾度）の効果は，文脈の性質に大きく左右され，特定の文脈には，それに最適な描画性の文字があるのであろう。したがって，文脈が一次元上に配置されるように，作為的に変数化すべきであった。そのほうが,「描き文字」のより具体的な効果が特定化されたであろう。本研究で用いた,「バッ」および「スッ」の2材料は，実際のマンガにおける使用頻度に基づいて選定されたもので，予備調査での文脈のイメージ測定も後づけであった。それゆえ，結果を複雑なものとし，描画性の抽象的な効果が見出されたにすぎなかった。

その他の結果として,「描き文字」の描画性とは別に，その言語特性による効果が見出された。すなわち，文脈（絵）に，あることばを付すことによって，イメージが変動し，変動の大きさと方向は，絵によって異なっていた。これらの結果について,「バッ」と「スッ」とを比較したところ,「描き文字」で表現されることばによって，描画性の効果と言語特性のそれには優劣があることが示唆された。つまり「バッ」に比べ「スッ」は，文脈に対し言語特性による効果のほうが強いといえるのである。今後は，この点を考慮し,「描き文字」の描画性の効果を特定化するために,「描き文字」で表現されることばも何らかの形で変数化する必要があろう。

ともあれ，本研究は探索的であったので，材料数・文脈数が少なく，条件分析の点で問題を残したが，本研究の結果は，「描き文字」をマンガ読解に影響を及ぼす要因として研究することに対して，積極的な動機を与えるであろう。

なお，大城（1982）による因子は，実際のマンガのイメージ調査から抽出されたもので，本研究で採用したモデル化した絵の評定には不適切だったのかもしれない。より妥当性の高い尺度を作成するとともに，評定尺度以外の測度の考案も，今後の検討課題である。

要　約

本研究では描画と言語記号からなるマンガのメディアとしての機能を問題にし，とくに言葉を図絵化した「描き文字」の描画性のマンガ読解に及ぼす効果を探索することを目的とした。文脈（絵）と太さ，字体（装飾度）を変化させた「描き文字」を組み合わせてイメージ測定をおこなった結果，文脈×太さ，文脈×装飾度の交互作用が見出された。「描き文字」の描画性の効果は，文脈の性質に左右されるといえる。

引用文献

大城宜武　1979　漫画の表現形式―漫画認知の機制に関する基礎的研究，1―　読書科学，23，105-114.

大城宜武　1982　漫画の情緒的意味体系―漫画認知の機制に関する基礎的研究(2)―　読書科学，26，1-9.

大城宜武　1987　漫画の文化記号論　弘文堂

川浦康至　1984　マンガと子ども　日本児童研究所(編)　児童心理学の進歩XXIII　金子書房　Pp. 195-215.

寿岳章子　1965　まんがの文体　言語生活No.167，14-22.

杉山明子・溝淵淳　1986　現代マンガ現象についての一考察　マーケティングリサーチNo.24，18-33.

福田由紀・田中敏　1987　同一の物語を漫画と文章で提示したときの読みの比較　日本読書学会第31回研究大会発表論文集，87-93.

山内光哉　1978　3要因混合計画（1要因が繰り返しの測定値の場合）における重みづけられない平均値分析法の単純効果の検定について　九州大学教育学部紀要（教育心理学部門），22(2)，53-67.

〔付記〕

本論文は，筑波大学第二学群人間学類心理学主専攻における昭和63年度卒業研究をまとめたものである。御指導くださった筑波大学心理学系福沢周亮先生，同小野瀬雅人先生，上越教育大学田中敏先生，ならびに材料を作成してくださいました横尾奈津氏に深く感謝致します。

SUMMARY

Comics can be considered as a type of media composed of pictures and words. Sometimes these elements are fused together into what is known as "pictorial letters": letters or words represented in graphic form. The purpose of this study was to explore the effects of the graphic properties of these "pictorial letters" on reading comics.

Two different high-frequency sounds (onomatopee) written in pictorial letters were selected from a sample of representative Japanese comic magazines. For each sound, three typical contexts were graphically represented as ideal models, and two graphic properties of the letters (thickness and complexity) were used to produce four different letter styles. The twelve combinations of context and letter style were presented to the subjects, 80 college students, who rated them according to 10 different scales.

The results indicated an interaction between the context and the style of the letter. It was suggested that the effects produced by the graphic properties of the pictorial letters are modulated by the characteristics of the context in which they appear.

The Science of Reading, Vol. 34, No. 2 (1990)

会　報

常任理事会（1988年４月５日）

出席　村石会長　湊副会長　井上　阪本　増田各常任理事　池田事務局幹事

欠席　岡本　福沢各常任理事

１．新年度役員の件

ａ）池田進一，桑原隆，長知子の３会員を理事に，佐藤泰正，皆川和子の２理事を常任理事に，会則第８条と第11条により指名したい旨，村石会長から提案があり，これを承認した。

ｂ）各委員会のメンバーは次のように決定した。

（敬称略）

編集委員会　福沢周亮（長）

今井靖親　桑原隆　阪本敬彦　高木和子　田近洵一　湊吉正　村石昭三　ドナルド・レトン

研究委員会　増田信一（長）

井上繁　佐藤泰正　田島一郎　長知子　皆川和子　湊吉正　三間陽子　村石昭三

読書科学賞選考委員会　井上尚美（長）

岡本奎六　福沢周亮　湊吉正　村石昭三

庶務委員会　阪本敬彦（長）

池田進一　大村はま　深川恒喜　増田信一　湊吉正　村石昭三

組織委員会　井上尚美（長）

岡田明　尾原淳夫　阪本敬彦　野地潤家　平沢薫　湊吉正　村石昭三　山本晴雄

読書科学研究奨励賞基金運用委員会

岡本奎六（長）　倉澤栄吉　阪本敬彦　滑川道夫　望月久貴

２．第32回研究大会の件

８月１日（月）～２日（火）の２日間，筑波大学学校教育部で開催し，主題を「人はなぜ読むか」とすることを決定した。

３．新入会員承認の件

前回承認のあと申込みがあった，下記の新入会申込みを承認した。（敬称略）

福田由紀　城戸梨花　牧戸　章　秋山幸子
笠井正信　西藤久典　千葉滋子　中村敦夫
広井孝子　佐藤康司　後藤恒允　慶野文子
石黒広昭　大原延恵　秋田喜代美

４．阪本常任理事「読書の殿堂」入りの件

阪本常任理事が『読書の殿堂（Reading Hall of Fame）』の会員選挙に当選したことが報告された。殿堂入りのセレモニーのため，同常任理事はトロントで開催される第33回国際読書学会総会に出席する。

常任理事会（５月16日）

出席　村石会長　湊副会長　井上　阪本　佐藤　福沢　増田　皆川各常任理事　池田事務局幹事

欠席　岡本常任理事

１．第32回研究大会の件

プログラム編成作業を行なった。

２．編集委員委嘱の件

福沢委員長から，池田進一理事と有沢俊太郎会員を編集委員に追加して委嘱したいと提案があり，これを承認した。

３．公開研究会の件

増田委員長から，次回の公開研究会は10月に筑波で，その次は1989年５月に横浜で開催の予定であることが報告され，承認された。村石会長から，これとは別に絵本をテーマとする公開研究会を開催したいとの提案があった。

常任理事会兼読書科学賞選考委員会（７月25日）

出席　村石会長　湊副会長　井上　阪本　佐藤　福沢　増田　皆川各常任理事　池田事務局幹事

欠席　岡本常任理事

１．読書科学賞の件

読書科学賞選考委員会から選考経過の報告があり，研

究奨励賞は該当者なし，読書科学賞は井上尚美氏の説明文教材研究の功績に対して贈呈することと決定した。

2．昭和62年度決算と昭和63年度予算の件

別掲の通り報告と提案があり，これを承認した。

日本読書学会第32回研究大会（8月1日・2日）

主　催　日本読書学会
後　援　文部省　東京都教育委員会
主　題　人はなぜ読むか
と　き　8月1日（月）～2日（火）
ところ　筑波大学学校教育部　E428号室

8月1日（月）
10：00－12：00
個人研究発表　　司会　文教大学　池田　進一

読書法および視聴覚教育法の態度変容における効果(1)
—視覚障害者に対する態度変容—
東京成徳短期大学　○徳田　克己
東京成徳短期大学　塙　和明
筑波大学　佐藤　泰正

読書法および視聴覚教育法の態度変容における効果(2)
—エイズ感染者に対する態度変容—
東京成徳短期大学　○塙　和明
東京成徳短期大学　徳田　克己
筑波大学　佐藤　泰正

聴覚障害児の読書力について（その2）
筑波大学　岡田　明

速読訓練の効果に関する研究(1)
筑波大学　○佐藤　泰正
筑波大学　金城　悟
東京成徳短期大学　塙　和明
東京成徳短期大学　徳田　克己

速読訓練の効果に関する研究(2)
—眼球運動による検討—
筑波大学　○金城　悟
東京成徳短期大学　塙　和明
東京成徳短期大学　徳田　克己
筑波大学　佐藤　泰正

質疑と討論
13：00－13：40　総　会　読書科学賞贈呈式
13：50－16：50
個人研究発表　　司会　筑波大学　桑原　隆

文学教材における読みの綜合化をめざして
～5年国語「わらぐつの中の神様」の学習を通して～
横浜市立常盤台小学校　三縄　克美

読書感想文による読みの視点(2)
横浜市立倉田小学校　田島　一郎

映像的な読みを中心としたことばのイメージ化
—「子馬」のシナリオづくりから—
和歌山県川辺町立早蘇中学校　大江　元治

中学校における説明的文章の読書指導についての一考察
兵庫教育大学　牧戸　章

漢字の読みと書き・音読みと訓読み
国立国語研究所　島村　直己

中学・高校における読書感想文指導への提言
明治大学附属明治中・高等学校　坂口　泰通

読書と音楽
—その能力・鑑賞態度の関連研究—
成城大学　大倉　恭輔

16：10　質疑と討論
17：00－19：00　懇親会

8月2日（火）
9：40－12：30
個人研究発表　　司会　筑波大学　福沢　周亮

コンピュータによる文献解読と読書との関係
—哲学書のテキスト・データベース研究を素材として—
東京農工大学附属図書館　岡谷　大

議論分析に主眼を置いた教科書の考察
—“An Introduction to Reasoning” について—
東京学芸大学　中村　敦雄

漫画および漫画英雄のイメージ
沖縄キリスト教短期大学　大城　宜武

読み方に着目した読者論の提起
—宮沢賢治の「やまなし」を例として—

筑波大学　上谷順三郎

ソシュールにみられる二つの記号学

筑波大学　戸田　功

図書館利用度とパーソナリティ

児童育成研究会　岡本　奎六

阪本理論にみる「読書要求」の考察

甲南大学　尾原　淳夫

12：00　質疑と討論

14：00—16：00

シンポジウム

「人はなぜ読むか」

司　会　埼玉大学　村石　昭三
発言者　国立国語研究所　茂呂　雄二
筑波大学　湊　吉正
杉並区立四宮小学校　皆川　和子

昭和63年度理事会（8月1日）

出席　村石会長　湊副会長　岡本　阪本　佐藤　福沢　皆川各常任理事　池田　岡田　尾原　桑原　田島長　滑川各理事　山本監事

欠席　井上　増田各常任理事　井上　大村　倉澤　高木　田近　野地　深川各理事　平沢監事

議事　下記の総会の議事と同じ。提案はすべて可決，報告はすべて承認された。

日本読書学会昭和63年度総会（8月1日）

I　議長選出　尾原淳夫氏，議長となる
II　会長あいさつ　村石昭三会長
III　議事
(1)　昭和62年度事業報告　福沢周亮常任理事
(2)　昭和62年度決算報告　池田進一事務局幹事
(3)　監査報告　山本晴雄監事
(4)　昭和63年度事業計画案　福沢周亮常任理事
(5)　昭和63年度予算案　池田進一事務局幹事

以上すべて原案通り可決承認された。

昭和62年度決算

収入		3,845,444円
	内訳	
	くりこし金	23,933円
	会費	1,857,500円
	賛助会費	1,255,000円
	売上金	707,800円
	利子	1,211円
支出		3,845,444円
	内訳	
	機関誌出版	
	配布費	2,161,180円
	人件費・謝金	484,680円
	通信費・交通費	300,085円
	印刷費・消耗品費	100,100円
	本部運営費	238,590円
	公開研究会費	188,370円
	第31回研究大会費	265,056円
	国際活動費	100,300円
	次年度へくりこし	7,083円
差引		0円

第31回大会決算

収入		664,556円
	内訳	
	大会参加費	297,500円
	懇親会費	100,000円
	資料集売上金	2,000円
	学会本部大会予算	265,056円
支出		664,556円
	内訳	
	プログラム印刷費	108,640円
	資料集印刷費	217,500円
	その他印刷費	42,250円
	通信費	100,050円
	講師車代	30,000円
	アルバイト代	36,060円
	理事会費	12,350円
	交通費・運搬費	8,000円
	文具・消耗品費	3,690円

準備委員会費	10,770円
懇親会支払金	83,100円
会場費	12,146円
差引	0円

昭和63年度予算

収入	3,888,083円
内訳	
くりこし金	7,083円
会費	2,090,000円
賛助会費	1,140,000円
売上金	650,000円
利子	1,000円
支出	3,888,083円
内訳	
機関誌出版	
配布費	2,260,000円
人件費・謝金	560,000円
通信費・交通費	300,000円
印刷費・消耗品費	100,000円
本部運営費	150,000円
公開研究会費	140,000円
第32回研究大会費	200,000円
国際活動費	150,000円
雑費	28,083円
差引	0円

第21回読書科学賞

読書科学賞　井上尚美殿

あなたは永年にわたり国語教育の領域において意味論を導入しつつ研究を進められ，説明文教材研究の新分野を開拓し，読書科学の発展に貢献されました。

その業績に対し読書科学賞を贈りこれを賞します。

昭和63年8月1日

日本読書学会
会　長　村石　昭三

常任理事会（10月17日）

出席　村石会長　阪本　佐藤　福沢各常任理事　池田事務局幹事

欠席　湊副会長　井上　岡本　増田　皆川各常任理事

1　第33回研究大会の件

他の学会の日程を考慮して，1989年度は7月31日（月）と8月1日（火）の2日間，筑波大学学校教育部で開催することを仮決定した。

2　公開研究会の件

10月に開催予定の筑波での公開研究会のあと，絵本に関する研究会を開きたいと村石会長から提案があり，これを承認した。

公開研究会（10月30日）

午前10時30分よりつくばインフォーメーションセンターで開催。

進行　井上　繁
司会　湊　吉正

研究発表
読書指導の実践
茨城県鹿島郡鹿島町立三笠小学校　宮作　清
つくば市立北条小学校　岡野　恵子
山梨県東八代郡八代町
境川村中学校組合立浅川中学校　榛原　豊明
指定討論者　増田　信一

パネルディスカッション
新しい読書指導の方向をさぐる
司会　藤原鍈司郎
発言者　神奈川県横浜市立倉田小学校　田島　一郎
茨城県下館市立下館小学校　小嶋　和枝
埼玉県三郷市立彦糸中学校　川田　文彦

常任理事会（12月5日）

出席　村石会長　湊副会長　岡本　佐藤　増田　皆川各常任理事　池田事務局幹事

欠席　井上　阪本　福沢各常任理事

1　公開研究会の件

絵本についての公開研究会は，1989年2月18日に開催したいと村石会長から提案があり，これを承認した。

常任理事会（1989年1月12日）

出席　村石会長　湊副会長　井上　阪本　佐藤　福沢

増田各常任理事

欠席　岡本　皆川各常任理事　池田事務局幹事

1　事務局移転の件

昭和48年度から野間教育研究所内に事務局を置いてきたが，16年を経過した今日，講談社，野間教育研究所ともに指導者が交替し，従来のように甘えていることは難しくなった。このたび野間教育研究所の組織がえで阪本敬彦所員が退職することになったので，この機会に事務局を同研究所から他へ移したい。

以上のように村石会長から事情の説明があった。

次に阪本事務局長から4つの対策案が提示された。

(a)　学会事務センターに依嘱する

(b)　事務局長が交替して新事務局長の研究室へ事務局を移す

(c)　どこかに事務局のスペースを貸していただき事務局長が交替しないで業務を行う

(d)　事務局は会長の研究室に置くことを原則とし，まわり持ちとする

討議の結果，(c)の線で具体案をねることに決定した。

常任理事会（2月6日）

出席　村石会長　井上　阪本　佐藤　福沢各常任理事　倉澤　滑川各名誉会員　池田事務局幹事　鳴島会員

欠席　湊副会長　岡本　増田　皆川各常任理事

1　読書科学刊行の件

第一印刷株式会社から廃業のため「読書科学」の印刷は第32巻4号まででで終わりとしたい申し出があり，事務局を中心として新しい印刷所を探すことに決まった。

2　事務局移転の件

1989年4月1日から，筑波大学学校教育部国語教育研究室内に置かせていただくことに決定した。これに関連して，鳴島甫会員を会長指名による理事にご就任いただくこととなった。

公開研究会（2月18日・ことば遊び研究会と共催）

午後2時から，すずき出版会議室で開催。

主題　「絵本の見せ語り」

実技　財団法人松戸市おはなしキャラバン　浜島代志子

対談　「読み聞かせをめぐって」

財団法人松戸市おはなしキャラバン　浜島代志子

埼玉大学　村石　昭三

（1988年度分おわり）

IRA（国際読書学会）入会のおすすめ

International Reading Associationは1955年に設立された国際的な読書科学研究の機関で，日本読書学会もこれに加盟しています。日本読書学会の会員でIRAにも入会を希望される方は，下記の要領で入会のあっせんをいたします。

記

1．あっせんを受けるのは日本読書学会の会員に限ります。

2．IRAの会員には次の4種の雑誌が配布されます。

(a) The Reading Teacher（小学校の読書教育を中心としたもの）
(b) The Journal of Reading（中学生以上成人までの読書を中心としたもの）
(c) Reading Research Quarterly（読書科学研究の専門誌）
(d) Lectura y Vida（スペイン語の雑誌）

3．会費は年額次の通りです（1990年改訂）

		ブッククラブ付き
会員権のみ	U.S. $ 19.00	U.S. $ 69.00
雑誌1種類と会員権	U.S. $ 38.00	U.S. $ 88.00
雑誌2種類と会員権	U.S. $ 55.00	U.S. $ 105.00
雑誌3種類と会員権	U.S. $ 75.00	U.S. $ 125.00
雑誌4種類と会員権	U.S. $ 90.00	U.S. $ 140.00

ブッククラブ付きの会員には，雑誌のほかに，1年間に発行された図書が送られます。

4．入会希望者は，住所•氏名（共にふりがなつき），会員の種別，希望雑誌名を日本読書学会へお知らせ下さい。学会は，会費担当のドル小切手を購入してIRAへ代理送金し，かかった費用をご請求します。

5．IRAから会員証を受けとったら，会員番号を日本読書学会へお知らせ下さい。

6．継続希望の方は，IRAから届いたRenewal Noticeを，すぐ日本読書学会へお送り下さい。

Vol. 34, No. 2 July, 1990

THE SCIENCE OF READING

Published by The Japan Reading Association
President: Yoshimasa Minato **President-elect:** Yasumasa Sato

EDITORS
Shuntaro Arisawa Shinichi Ikeda Shobi Inoue Yasuchika Imai
Akira Okada Takashi Kuwabara Takahiko Sakamoto Kazuko Takagi
Junichi Tajika Yoshimasa Minato James M. Furukawa Donald A. Leton

CONTENTS

My Views on Reading Instruction (Ⅸ)

Reading guidance in the social studies curriculum …………*MATSUMOTO, Takeshi*……42
Reading instruction carried out as a junior high school teacher ……………………*KANEKO, Yuriko*……44

Original Articles

What does the Matching Familiar Figures Test measure? …………*IKEDA, Shinichi*……46
The effect of graphic properties of "pictorial letters" in Japanese comic books ……………………*MIYAMOTO, Tomohiro*……68
Official Notes ……………………76

THE SCIENCE OF READING is published four times a year (with an occasional combined number) as a service to members of the Japan Reading Association. Membership in the Japan Reading Association is open to anyone interested in reading. Please send all applications for membership and queries to Takahiko Sakamoto, Japan Reading Association, Department of Japanese Language Education, School Education Center, University of Tsukuba, 3-29-1 Otsuka, Bunkyo, Tokyo 112, Japan

---

第34巻 第2号
<通巻 第132号>
平成2年7月1日 発行

会員頒布

編 集 日本読書学会編集委員会
発 行 人 日本読書学会
発 行 所 日本読書学会
〒112
東京都文京区大塚3−29−1
筑波大学学校教育部
国語教育研究室内
振替東京6−3213番

印刷・勝美印刷株式会社

ISSN 0387-284 X

読書科学

第34巻 第3号（通巻 第133号）平成2年10月1日 発行（季刊）

私の読書教育論 X

　読書と国語学力　定金恒次

　読書指導の確立　田島一郎

幼児の物語記憶に及ぼす文と絵の呈示様式の効果　玉瀬友美

教室のなかの読者たち　丹藤博文

読みの事前指導における

　既有知識の位置づけについて　塚田泰彦

説明的文章の読解指導論における

　「筆者」概念の批判的検討　寺井正憲

133

日本読書学会

◇本号目次◇

特 集 私の読書教育論(X)

読書と国語学力 倉敷市立短期大学 定金恒次 82

読書指導の確立 横浜市立緑園東小学校 田島一郎 84

原 著

幼児の物語記憶に及ぼす文と絵の呈示様式の効果 京都女子大学 玉瀬友美 86

教室のなかの読者たち
——変容行為としての読者論的〈読み〉—— 東京都立水元高等学校 丹藤博文 94

読みの事前指導における既有知識の位置づけについて 上越教育大学 塚田泰彦 102

説明的文章の読解指導論における「筆者」概念の批判的検討 筑波大学附属小学校 寺井正憲 110

会 報 121

日本読書学会役員 1990年4月1日—1993年3月31日

会長（理事長）		湊 吉正		
副会長（副理事長）		佐藤 泰正		
常任理事	井上 尚美	桑原 隆	阪本 敬彦	鳴島 甫
	福沢 周亮	増田 信一	村石 昭三	
理事	池田 進一	大村 はま	岡田 明	岡本 奎六
	尾原 淳夫	倉澤 栄吉	高木 和子	田近 洵一
	徳田 克己	滑川 道夫	野地 潤家	皆川 和子
監事	平沢 薫	山本 晴雄		
編集委員	有沢俊太郎	池田 進一	井上 尚美	今井 靖親
	岡田 明	桑原 隆	阪本 敬彦	高木 和子
	田近 洵一	湊 吉正		
	James M. Furukawa	Donald A. Leton		

特 集

私の読書教育論（X）

倉敷市立短期大学 定金恒次
横浜市立緑園東小学校 田島一郎

My Views on Reading Instruction (X)

Reading and Japanese language skills.
SADAKANE, Tsuneji (Kurashiki Municipal Junior College)

Improving reading guidance.
TAJIMA, Ichiro (Ryokuen-Higashi Elementary School, Yokohama)

The Science of Reading, Vol. 34, No. 3 (1990)

読書と国語学力

倉敷市立短期大学　定 金 恒 次

1　漢字力・語彙力を伸ばす

児童生徒だけでなく，大学生や大学卒業生たちの文章表現力の貧困さが各方面から指摘されはじめてすでに久しい。そこで作文指導の充実強化が叫ばれ続け，学習指導要領も改訂のたびごとに作文指導の重視を強調している。文章表現力の低下にはさまざまな要因が考えられるが，その一つとして漢字力及び語彙力の貧困さをあげることができる。漢字力や語彙力を伸ばすためには，組織的，計画的な学習指導が必要なことはいうまでもないが，それと同時に「読書」によってその効果を飛躍的に高めることができる。「読書」が漢字・語彙の習得に深いかかわりを持たないはずはないからである。以下，この点を２～３の事例をあげて実証してみたい。

私はかつて文部省科学研究の一環として，岡山県下の小・中・高校生を対象に『読書力と語彙力との相関関係に関する調査研究』を行ったことがある。その結果，相関係数は0.75(小学校0.70，中学校0.83，高等学校0.73)という高い数値を得たのである。

次に示すのは，吉川幸次郎氏の「読書」の効用を説いた「韋編三絶」という文章（中学校国語教科書に載録）を読んだ，ある女子中学生の感想文の一節である。

> 「韋編三絶」を読んで，読書の利益は，第一に先人が見たり考えたりしておいてくれたことを，私たちの知識として利用できるという点であり，第二は私たちが経験することができない経験を与えてくれる点にあるということを知りました。しかし私にとってはもっと別の大きな利益があります。それは一口に言うと，言葉の知識が豊かになるということです。例えば漢字や語句をよく覚えることができます。私は本を読んでいて分からない漢字や語句に出くわすと，前後の関係で適当に判断することにしていますが，辞書を引いて調べることもたびたびあります。いちばんうれしいのは，辞書を引いたとき，自分が予想していた読み方とその意味とが的中したときです。もちろん的中しないこともよくありますが，そのとき引いた漢字の読みや語句の意味は絶対に忘れません。また，漢字の点画の細かいところにも気をつけるようになりました。例えば「母」と「毋」のちがいです。「母」と書くのは「ハハ」という漢字だけで，他はすべて「毎」「梅」「海」「侮」「毒」のように「毋」と書くのだということを発見しました。(中略)それから，「正確」と「精確」，「特徴」と「特長」など似かよった熟語の意味や使い分け，あるいは「計る」「測る」「量る」「謀る」「図る」「諮る」などの異字同訓語の使い分けにも気を配るようになりました。私は漢字をよく知っていると，友達からうらやまれますが，それは読書のおかげだと思います。

この中学生の作文も，漢字や語彙の習得に「読書」がいかに大きな役割を果たしているかを如実に物語っているといえよう。

湯川秀樹博士も自叙伝『旅人』において，「学齢前に祖父から教わった四書五経の素読が大きな収穫をもたらした。意味もわからずに読んだ漢籍が，その後おとなの書物を読みだすときに，文字に対する抵抗を完全にとり除いてくれた。(中略)ただ祖父の声につれて復唱するだけで，知らず知らずに漢字に親しむことができたのは事実である。」と述懐している。私たちは「読書」が漢字や語彙の習得にきわめて大きな働きをしていることを再認識する必要がある。

2　文章感覚を醸成する

谷崎潤一郎氏はその著『文章読本』において，「心がけと修養しだいで生まれつき鈍い文章感覚を鋭くみがくことができ，しかもみがけばみがくほど発達するものである。」と述べ，さらに，文章感覚をみがくためには，「できるだけ多くのものを，繰り返して読むこと」であり，「古来の名文を暗唱するくらいに読めば，感覚に導かれて文章道の奥義に悟入する。」と道破している。ここにすぐれた文章を繰り返し読むことの意義が明白に示されているのである。

顧みると，明治維新までは四書五経が日本人必読の書とされ，その中のあるものはいわゆる素読によって繰り返し読まれてきた。つまり，漢文の素読によって日本人の文章感覚が醸成されていったことは明らかである。そして明治以降は，「五箇条の御誓文」(1868年，由利公正執筆)，「軍人に賜りたる勅諭」(1882年，西周執筆)，「教育勅語」(1890年，井上毅執筆)などが，半世紀以上にわたって日本人の文章の規範となってきたと思われる。なぜなら，それらは当時の日本人が暗唱することのできる唯一共通の文章のモデルであり，また好むと好まざるとにかかわらず暗唱するように義務づけられたことが，文章を書くうえに大きな影響を与えなかったはずはないと考えられるからである。

また，『天路歴程』の著者であり，英文学史上名文の誉れ高い作品を完成したジョン・バニヤンは，イギリスの貧しい鋳物職人の家に生まれ，教育らしい教育も受けずに家業を継いだが，聖書だけは毎日欠かさず読んでいたといわれる。つまり聖書の精読が彼をして文章の書き方を会得せしめ，文章上達への道を開いたといえるのである。

以上東西二つの事例は，ある限られた作品を繰り返し読むことによって文章の背骨が形成され，それに上達しうることを端的に物語っている。ところが現代の日本人には漢文の素養も乏しく，国民共通の必読書というべきものもない。こうしたことが日本人の文章感覚を麻痺させ，作文能力を著しく低下させている大きな要因とも考えられる。

そこで私は，文章の背骨形成に資するために，日本人のすべてが必読できる書，しかも繰り返し読むのに堪えうる書物を選定すべきであることを声を大にして提唱したい。もちろんこれが国民的合意を得るためには，幾多の困難と曲折が予想される。しかしそれは仮名づかいの制定や漢字の使用制限よりもはるかに重要であり，かつ焦眉の問題であると考える。私はその手はじめとして，読書指導の研究や国語教育に携わるものが中心となって，小学校から高等学校までの各学年の発達段階に適した標準的な読み物（アンソロジカルなものでよいであろう）を選定してみるのも一策ではないかと思う。

3　感受性を豊かにし，自然や生活事象を深くみつめる心を育てる

すぐれた文学は，私たちに深い感銘を与えてくれるだけでなく，私たちが今まで気づかなかった自然の偉大さや美しさ，あるいは人生の深奥やその機微を発見させ，それらを今までとは違ったものに見せるという不思議な力を持っている。またすぐれた文章は，私たちの日常生活の周囲にある事物や生活事象を凝視させ，精細に観察する心も育ててくれる。それはすぐれた文学や鋭い観察によって対象をとらえた文章が，私たちに自然や人間や人間の営みを深く見つめる心の目を開いてくれるからである。これらの証左は，私たちが接する児童生徒の読書感想文にも如実に綴られているとおりである。(紙面の都合で感想文例は省略）要するに人々はすぐれた文章に導かれて，自然や人生や社会事象に対する観察力や洞察力を鋭くし，感受性を豊かにすることができるのである。

私たちは，子供たちにすぐれた文章を読み味わわせることによって，文章感覚をみがくとともに，ものを見る心の目を見開かせ，対象を鋭く見つめる態度と習慣を養いたいものである。そして正確な観察力と判断力，鋭敏な感覚と感受性，豊かな想像力と創造力を育て，文章力の基礎となる能力を高めてやりたいものである。

The Science of Reading, Vol. 34, No. 3 (1990)

読書指導の確立

横浜市立緑園東小学校　田　島　一　郎

1．はじめに

「読書指導」とよばれている教育活動の必要性が，読書離れしている現況から，強く叫ばれているが，その目標や内容は，人によってさまざまであり，指導要領の国語科に上げられているものも，けっして十分であるとはいえない。どれをとっても，一部であり，また相互の関連もはっきりしない。

読書が，機能概念的にとらえられていて，領域概念として，確かな内容をもっていなかったためである。さらに，それは，系統性もなく，その時々の状況によってなされていたため，指導の質や量にも差異があったし，ときにはまったくなされていないこともあった。

そこで，これまでに発表されたり，実践された「読書指導」の内容をまとめ，それを体系化することによって，普遍的な「読書指導」が展開されるし，また，その評価にもつながるはずである。

2．読書指導の三要素

(1)　技　能

これも，三点に大別される。

①　基本的扱い～これは，図書館や本の扱いについて基本的な知識や技能である。これには，図書館の概要・基本的知識，読書衛生，マナーなどがある。

②　習慣形成～実践で多く見られる内容や活動であるが，整理するとやはり三点にまとめられる。

ア．習慣化～読書することが，日常の生活の中に定着することである。いいかえれば，時間や読書量が，継続されていくことである。

イ．領域の拡大～いろいろな傾向や分類の本を読むこと。また，外国や日本，多くの作者なども考えられる。

ウ．量の拡充～より多くの本を読むこと，そのためには，速さも要求される。

③　選択～良書・適書を選ぶことができること，また自分が必要とする本をさがすことができること。

これらは，相互に関連するもので，指導の上では切り離すことはせず，子どもの実態によって，どれかに重点をかけることになる。

(2)　読書力

これも，いわば「技能」ではあるが，(1)の内容と質的，次元的な差があり，内容も豊富であるので，一つの要素とする。

①　言葉・文の認知～言葉の辞書的な一般的な意味のとらえ，また，言葉の連続としての文の理解。主観的，情緒的でなく客観的にとらえる。

②　状況のおさえ～認知された言葉や文が，形としてとらえられること。形象化。これも客観的であること。

③ア．状況の持つ意味，感情～形象されたものについて，意味や，そのことのもつ感情をとらえる。

イ．登場人物の考え，感情～人物の性格や言動からなにを考え感じているかをくみとること。

アとイには，読み手の経験などによる差異がでてくるが，①と②によって，共通なとらえが必要である。つまりここまでは，言葉や文の確かなとらえ，理解ということになる。

また，比喩や寓意までもとらえる。

(3) 人間形成

読み取ったことをもとに，各自がなにを考え，どのように感じたか，をもとに，その作品の主題をとらえさらには，自己の考え方の変容から，生き方の変革から，自他の行動にまで及ぶものである。

① 読み手の考え，感情～ここでは，個々の成育歴や経験などをもとにした考えや感情が，作品の中の情況に反応したことがまとめられることになる。

② 主題の把握～個々の感情や考えを，さらにまとめ共通化，一般化していくことにより，作品についての「価値」がとらえられる。これは，作者の意図であることもあるが，そのことにこだわるのではなく，これまでの，読みの経過を経てきたものによってとらえられたものである。

③ 自己変容･自己判断～「価値」をとらえることにより，自らの考え方，感じ方が変容したり，ものの判断に自信が付いたり，これまでに気づかなかった自分を知るようになることである。

④ 人間性の把握・行動変革～人間の生き方，あり方についての考え方に，新しいとらえができたり，言動にこれまでとちがうものがみられるようになる。

(4) 表 現

読書によって得たものを，いっそう確実にし，また，積極的に他に働きかけ，人間性の把握，行動変革につなげるもの。

① 対話によるもの～読書座談会，親子読書，読書発表会などである。

② 色や形によるもの～感想画。

③ ことば・文章によるもの～読書感想文。

④ 総合的活動として～創作，劇化など。

3．読書指導の展開

これらの項目は，それぞれが単独にとりあげられることもあるが，実際に活動するときは，相互が関連しあい，重なりあうことになる。むしろ，それぞれが単元的にあつかわれることで，充実し効果的でもある。一方で，重点，焦点のおさえもなくてはならない。

ときに，読書指導を，国語科の理解の目標・内容と切り離そうとする考え方もあるが，それは，読書指導の項目として，総合的にとらえることで，緊密な関連がはかれることになる。

活動は，これまでにも実践されてきた多様なものがあげられるが，目標と方法の混同はさけなければならない。たとえば，読み聞かせは，効果的な方法であるが読書指導の内容ではない。領域拡大のための，感想画をかくための，習慣化するための，さまざまな目標の方法である。目標や内容をしっかりおさえて，どのように「読み聞かせ」をするか，を考えたい。

子どもの実態をとらえ，年間計画を立て，意図的・計画的，継続的に指導をしなければならないし，1学級，1学年ではなく，学校全体の計画が必要である。

4．読書指導体系表

以上の内容を体系表にまとめると次のようになる。

- 読書指導
  - A 技能
    - 1 基本的扱い
      - 基本的知識
    - 2 習慣形成
      - ①習慣化
      - ②領域の拡大
      - ③量の拡充
    - 3 選択
      - 良書・適書
    - 4 読書力
      - ①言葉・文の認知
      - ②状況のおさえ
      - ③情況の意味感情
      - ④登場人物の考え
  - B 人間形成
    - 5 読書
      - ①読み手の考え
      - ②主題の把握
      - ③自己変容・判断
      - ④人間性の把握
    - 6 表現
      - ①対話によるもの
      - ②色や形によるもの
      - ③言葉・文章
      - ④総合的活動

※横浜市学校図書館研究会作成のものに手を加えた

The Science of Reading, Vol. 34, No. 3 (1990)

幼児の物語記憶に及ぼす文と絵の呈示様式の効果*

京都女子大学　玉瀬友美**

問　題

幼児向けの物語絵本を見ればわかるように幼児に，物語を読み聞かせる場合には，それに関連する絵が常に呈示されている。これは，絵を見せることによって興味が高まるという考え（高木，小林，田代，沢田，1975；丸野，高木，1980）によるのかもしれないし，絵によって具体的なイメージが湧くという考え（高木，小野，1982；中野，1987）によるのかもしれない。いずれにしても絵は，幼児の物語記憶に少なからぬ影響をもつことが予想される。

ところで，幼児の物語記憶においては，どのような内容をもつ絵が有効なのであろうか。この問題については，安易に一定の結論を導き出すことはできない。なぜなら，絵にはさまざまな種類があり（佐藤，1979，1980，1983），多くの構成要素から成る絵の内容を一定の尺度で分類することは困難であるうえに，絵のもつ有効性は，物語文の内容との相互関連によって決定されるからである（Bransford & Johnson, 1972）。一方，絵の内容は同一であっても，呈示の仕方の違いによって，絵が物語記憶に及ぼす効果が異なることも予想される。しかしながら，この問題に関して従来組織的に検討した研究は見あたらない。

本研究の目的は，文と絵の呈示の仕方によって，幼児の物語記憶にどのような違いが見られるかを検討することである。具体的には，文と絵の単独呈示，同時呈示，および継時呈示を比較することによって，文と絵の呈示様式の効果を検討する。

文と絵の呈示様式が幼児の物語記憶に及ぼす効果を検討した従来の研究では，次のことが明らかにされている。まず，文と絵の単独呈示と同時呈示の効果については，文を単独呈示するよりも文と絵を同時呈示する方が幼児の物語記憶を促進することを示す研究（Guttmann, Levin, & Pressley, 1977；高木，小野，1982）と，促進効果をもたないことを示す研究（Reese, 1970；丸野，高木，1979）があり，一貫した結果は得られていない。一方，作話研究においては，絵を単独呈示した場合であっても，幼児はその内容を言語化し記憶できることが示されている（内田，1982，1983）。

このように，文と絵の単独呈示と同時呈示は同一の研究において比較されることはなかった。しかし，実際の絵本の読み聞かせ場面においては，通常の場合のように文と絵が共に呈示されるほかに，昔話の語り聞かせのように物語文が単独で呈示されたり，字のない絵本のように絵が単独で呈示される場合がある。このような呈示様式の違いが物語記憶にどのような影響を及ぼすのであろうか。松居（1973）は，物語絵本の絵は幼児が物語を理解していくための補助としての役割を担うだけでなく，絵だけでも十分に物語全体を伝えうるものであると述べているが，実験的検討は行われていない。

実験 I では，物語文のみ呈示する文群，物語文に関する絵のみ呈示する絵群，および文と絵を同時に呈示する文＋絵群を設定し，幼児の物語記憶に及ぼす文と絵の単独呈示と同時呈示の効果を比較する。

Paivio, Rogers, & Smythe（1968）は，単語の再生課

---

* The effect of presentation style using sentences and pictures on kindergarten children's memory of a story.

** TAMASE, Yumi (Kyoto Women's University)

題において絵は語よりも再生量が多いことを，2重符号化仮説によって説明している。この仮説によれば，絵はイメージ的に符号化されると同時に言語的にも符号化されるのに対して，語は言語的にのみ符号化されるために，2重に符号化される絵の方が語よりも再生成績はすぐれる。

もし，この考え方が幼児の物語記憶にあてはまるとすれば，次のような予想が可能である。言語的およびイメージ的に符号化されるという点において，文＋絵群と絵群の成績に差はなく，両群は言語的にしか符号化されない文群よりもすぐれるであろう。

次に，文と絵を共に呈示する場合における絵の呈示の仕方が幼児の物語記憶に及ぼす効果について考えてみよう。丸野と高木（1979）は，6歳児と小学3年生を用いて，物語を読み聞かせる前に，物語中の7つの事象を絵にしたものを展開順に呈示する順序呈示群，ランダムに呈示するランダム呈示群，および絵を呈示しない統制群を比較した。しかし，これらの群間に有意差は見い出されなかった。同様に，高木と丸野（1979）においても，順序呈示群とランダム呈示群の成績に有意な差は見い出されていない。

このように，高木と丸野の2つの研究では，絵の呈示順序の効果は示されていないが，これらは，先行情報としての絵が幼児の物語記憶に及ぼす効果を検討したものであるといえる。物語文を読み聞かせる前の絵の呈示様式の効果がみられなかった1つの理由として，絵と物語文との呈示間隔が大きいために，文と絵の統合が困難であったことが考えられる。それでは，読み聞かせ前ではなく，読み聞かせ中の各場面における文と絵の呈示様式を操作すれば，物語記憶にどのような影響を及ぼすのであろうか。

絵本の読み聞かせ中の各場面において，通常，文と絵は同時に呈示される。しかし，読み手は，絵を先に呈示してその絵に対する聞き手の反応をみてから文を読んだり，あるいは，文を先に読んで聞き手に状況を予想させてから絵を呈示することがある。つまり，読み聞かせ中の各場面における文と絵の呈示様式には，呈示するタイミングの違いによって，文と絵を同時に呈示する場合，文を呈示してから絵を継時的に呈示する場合，および絵を呈示してから文を継時的に呈示する場合があるといえる。

実験IIでは，実験Iと同じ材料を用いて，物語の各場面について，物語文を呈示してからそれに関する絵を呈示する文→絵群，絵を呈示してから文を呈示する絵→文群，および文と絵を同時に呈示する文＋絵群を設定し，文と絵の同時呈示と継時呈示の効果を比較する。

実験IIに関しては次のようなことが考えられる。文と絵が同時に呈示された場合，注意は文と絵の両方に分散されるのに対して，文と絵が継時的に呈示された場合には注意が文と絵のそれぞれに集中されるために，文→絵群および絵→文群は文＋絵群よりもすぐれるであろう。また，文→絵群と絵→文群については次のように予想できる。文と絵を共に呈示する場合，各場面の文と絵を関連づけて統合することによって各場面内容が記憶され，最終的には物語全体が記憶されると考えられる。つまり，物語全体の記憶の下位過程として，各場面の文と絵の連合過程があると仮定できよう。これに関連して，対連合学習における概念的ペグ仮説（Paivio, 1969）によれば，刺激項から心像が引き出され，それが媒介となって反応項が刺激項に結びつけられるので，刺激項には心像を喚起しやすい具体的なものを用いた方が学習成績がすぐれるという。もし，この考えが物語文と絵の連合においてあてはまるとすれば，物語の各場面において具体的な絵を刺激項とする絵→文群の方が，文を刺激項とする文→絵群よりも文と絵の連合は容易であり，物語記憶成績はよりすぐれるであろう。

なお，実験IIでは，物語記憶を2つの側面に分け，物語の個々の場面の記憶をみるために，ポイントとなる特定場面についての記憶を測定する再生テストと，物語の場面間のつながりの記憶をみるために，その特定場面を物語の展開順に並べさせる再構成テストを用いた。

高木（1980）は，幼児の物語理解は場面理解から全体

理解へと進み，その移行期にあたるのが4，5歳であると述べている。高木のいう場面理解と全体理解が，本実験における物語の個々の場面の記憶と場面間のつながりの記憶に対応すると考えるならば，再生テストと再構成テストの成績においても，4歳から5歳にかけて何らかの変化があることが予想される。そこで，実験IIでは，4歳児と5歳児を用いて，年齢差についても合わせて調べることにした。

実験 I

方 法

〔実験計画〕

物語を読み聞かせる際の文と絵の呈示様式の型を被験者間要因とする1要因の実験計画であり，文のみ呈示する文群，絵のみ呈示する絵群，および文と絵を同時呈示する文＋絵群が設けられた。

〔被験者〕

平均年齢6歳0か月(範囲：5歳6か月—6歳6か月)の幼稚園年長児48名(男児24名，女児24名)であり，男女の比率と平均年齢がほぼ等しい16名ずつの3群を構成した。

〔材料〕

物語——H.A.レイ作(今江祥智訳)「ガブリエリザちゃん」(文化出版局)の各場面の絵を19.5cm×19.5cmに切り取り，20cm×27cmの厚紙に貼付して，紙芝居形式に作り変えたものを使用した。

物語の内容は，表1に示されるように，主人公が次々といろいろなものにかみつき，最後には動物園に入って幸福に暮らすというものである。ここではかみつく行為の6回のくりかえしが物語の主要場面となっている。

〔手続〕

(1) 物語の呈示——机をはさんで実験者と被験者が向かい合い，次の教示を与えた。

文群：「これからおもしろいお話をします。お話はテープから聞こえてきますから，よく聞いていてね。後でどんなお話だったか言ってもらいます。」という教示を与え，絵を見せずに物語文を読み聞かせた。

絵群：「これからおもしろいお話の紙芝居を見せます。絵はここに出てきますが，お話はついていないので，絵を見ながらどんなお話か考えてね。後でどんなお話だったか言ってもらいます。」という教示を与え，物語文は読み聞かせずに絵のみを呈示した。

文＋絵群：「これからおもしろいお話の紙芝居を見せます。絵はここに出てきますが，お話はテープから聞こえてきます。絵を見て，耳を澄まして，よく聞いていてね。後でどんなお話だったか言ってもらいます。」という教示を与え，絵を見せながら物語文を読み聞かせた。

各群共に，物語文および絵の呈示時間はいずれも1場面について10秒とし，文群と文＋絵群の読み聞かせの際には，経験が豊富な幼稚園教諭による朗読をテープに録音したものを使用した。

(2) 再生テスト——物語の呈示後すぐに，「今のお話はどんなお話だったかおねえさんにお話して下さい。」と教示し，被験者の反応はテープに録音した。

再生時間は被験者ペースとし，「もっとお話できますか。」という実験者からの問いに対して，被験者が「もうない」「わすれた」などの発言をした時点で録音を打ち切った。

結 果

〔再生テスト〕

表1 「ガブリエリザちゃん」の物語構造

構造部位	場面番号	物語の内容
開始部	1～2	ガブリエリザちゃんは肉が好物の食虫植物である。
展開部	3～27 主要場面 4：蚊 8：はかせ 16：犬 18：女の人 22：ひげ 25：どろぼう	ガブリエリザちゃんが色々なものにかみつく。
終末部	28～29	動物園へ運ばれて人気者になる。

主人公がいろいろな対象にかみつく6場面を主要場面とした。主人公が各対象を「かみつく」あるいは「たべる」という意味の再生があれば1点を与えることにし，最高は6点であった。

表2は，物語の主要場面の再生数の平均と標準偏差を示したものである。表2について分散分析を行ったところ，$F_{(2,45)}=12.59$，$P<.01$で有意差があった。分散分析の誤差項（1.76）を用いて2群間の有意差検定を行った結果，絵群（$t_{(45)}=4.53$，$P<.001$）と文＋絵群（$t_{(45)}=4.13$，$P<.001$）がいずれも文群よりすぐれていた。

なお，主要場面の再生得点が3点以上の者の中で，再生順が物語の展開順と一致していた者は，文群0名，絵群3名，文＋絵群2名であった。

考　察

実験Ⅰでは，文と絵の単独呈示と同時呈示が比較された。その結果，再生テストに関して，文＋絵群と絵群の成績に差はなく，両群は共に文群よりもすぐれていた。

この結果は予想と一致し，2重符号化仮説によって解釈できる。つまり，文＋絵群では，絵を見ることによるイメージ的符号化と，文を聞くことによる言語的符号化が共に行われる。また，絵群では，絵を見ることによるイメージ的符号化と，絵のもつ意味を内的に言語化することによる言語的符号化が共に行われる。それに対して，文群では物語文の言語的符号化のみ行われるために，2種類の符号化が行われた文＋絵群と絵群の成績に差はなく，両群は共に，言語的符号化のみ行われた文群の成績よりもすぐれていた。

以上のことから，本研究で用いた材料に関する限り，物語文を単独呈示するよりも，絵を単独呈示するかあるいは文と絵を同時に呈示する方が，記憶成績は促進されることが示された。そこで，実験Ⅱでは，そのような絵と文を同時呈示する条件と継時呈示する条件を設定し，どのような呈示様式が物語記憶においてより促進的に働くかについて検討する。

表2　主要場面数の平均と標準偏差（実験Ⅰ）

	文	絵	文＋絵
$\overline{X}$	0.25	2.38	2.19
SD	0.45	1.54	1.64

実験　Ⅱ

方　法

〔実験計画〕

文と絵の呈示様式の型と年齢を被験者間要因とする2要因の実験計画である。文と絵の呈示様式の型は以下の3つである。

物語の各場面について，物語文を呈示してからそれに関する絵を呈示する文→絵群，絵を呈示してから文を呈示する絵→文群，および文と絵を同時に呈示する文＋絵群の3群が設けられた。

〔被験者〕

平均年齢4歳9か月（範囲：4歳4か月－5歳3か月）の幼稚園年中児48名（男児24名，女児24名）と，平均年齢5歳11か月（範囲：5歳6か月－6歳6か月）の幼稚園年長児48名（男児24名，女児24名）の計96名であり，男女の比率がほぼ等しい16名ずつの6群を構成した。

〔材料〕

(1)　文と絵の呈示様式――文→絵群と絵→文群では，各場面の物語文を読み聞かせている間は20cm×27cmの白色厚紙を呈示し，読み聞かせが終わると，白色厚紙を取り除いてその場面に関する絵を呈示した。文＋絵群では，各場面の物語文を読み聞かせると同時に絵も呈示した。

(2)　再構成テスト――表1の主要場面の中から場面2，4，8，16，18，22，25，28の8場面に対応するものを再構成テストに用いた。これらは，物語の各場面の絵を写真に撮り，5cm×5cmに切り揃えたものである。

〔手続〕

(1)　物語の読み聞かせ――机をはさんで実験者と被験者が向かい合い，次の教示を与えた。

101

文→絵群：「これからおもしろいお話の紙芝居を見せます。絵はここに出てきますが，お話はテープから聞こえてきます。それから，この紙芝居は先にお話が聞こえてきて，その後で絵が出てきますから，よく聞いていてね。」

絵→文群：「これからおもしろいお話の紙芝居を見せます。絵はここに出てきますが，お話はテープから聞こえてきます。それから，この紙芝居は先に絵が出てきて，その後でお話が聞こえてきますから，よく聞いていてね。」

文＋絵群：「これからおもしろいお話の紙芝居を見せます。絵はここに出てきますが，お話はテープから聞こえてきます。よく聞いていてね。」

以上のような教示を与えた後，文→絵群では，各場面の物語文を読み聞かせた後でその場面に関する絵を呈示し，絵→文群では，各場面の絵を呈示した後でその場面に関する物語文を読み聞かせ，文＋絵群では，各場面の物語文を読み聞かせると同時に絵も呈示した。物語文の読み聞かせおよび絵の呈示時間は，各場面について10秒とした。なお，読み聞かせの全所要時間を統制するために，文＋絵群については，各場面の読み聞かせ後に白色厚紙を10秒間呈示した。

(2) 再生テスト——物語全文の読み聞かせ終了後すぐに，「お話の中でカブリエリザちゃんはどんなことをしていましたか。おねえさんにお話して下さい。」という教示を与え，被験者の反応はテープに録音した。実験Ⅰと同様に，再生時間は被験者ペースとした。

(3) 再構成テスト——バラバラに並べた8枚の写真の中から，実験者が最初（場面2）と最後（場面28）の2枚を約30cmの間隔をおいて被験者の前に呈示し，「どんなお話だったか思い出して，残りの絵をお話の順になるように並べて下さい。」と教示した。

結　果

〔再生テスト〕

表3は，物語の主要場面についての再生数の平均と標準偏差を示したものである。表3について，2（年齢）×3（文と絵の呈示様式）の分散分析を行ったところ，文と絵の呈示様式の主効果が有意であった（$F_{(2,90)}=5.36$, $P<.01$）。そこで，分散分析の誤差項（1.53）を用いて各呈示様式についての下位検定を行った結果，文→絵群と絵→文群の間（$t_{(90)}=2.74$, $P<.01$）および文→絵群と文＋絵群の間（$t_{(90)}=2.94$, $P<.01$）に有意差がみられた。

〔再構成テスト〕

表4は，再構成数の平均と標準偏差を示したものである。表4について，2（年齢）×3（文と絵の呈示様式）の分散分析を行ったところ，年齢の主効果のみが有意であった（$F_{(1,90)}=47.70$, $P<.01$）。

考　察

実験Ⅱでは，文と絵の同時呈示と継時呈示が比較された。その結果，再生テストに関して文→絵群は絵→文群および文＋絵群よりもすぐれており，絵→文群と文＋絵群の成績に差はなかった。また，年齢差は再構成テストに関してのみ有意であった。

まず，再生テストに関してみると，文→絵群は文＋絵群よりもすぐれており，文と絵を同時に呈示するよりも文を呈示した後で絵を継時的に呈示する方が，幼児の物語記憶は促進されることが示された。この結果は注意の分散の考えによって解釈できる。つまり，文と絵が同時に呈示された場合，注意は文と絵の両方に分散されたと

表3　主要場面数の平均と標準偏差（実験Ⅱ）

	文→絵	絵→文	文＋絵
年中児	2.38(1.41)	1.13(0.89)	1.25(1.13)
年長児	2.25(1.34)	1.81(1.28)	1.56(1.31)

（　）内は標準偏差

表4　再構成数の平均と標準偏差（実験Ⅱ）

	文→絵	絵→文	文＋絵
年中児	1.94(1.84)	1.38(1.89)	2.00(1.79)
年長児	5.31(2.09)	3.69(2.02)	4.75(2.29)

（　）内は標準偏差

考えられる。特に，聴覚的情報と視覚的情報が同時に呈示された場合には，幼児は視覚的情報により多くの注意を向けるために(Hayes & Birnbaum，1980)，文＋絵群では物語文への注意が抑制されたのであろう。それに対して，文→絵群では，注意が文と絵のそれぞれに集中されたために，幼児の物語記憶に及ぼす促進効果はより大きかったといえる。

次に，文→絵群が絵→文群よりもすぐれていたことは，予想とは一致しなかった。従って，この結果は概念的ペグ仮説によって説明することはできないが，次の２つの解釈が可能である。第１の解釈は，２重符号化仮説における絵からの符号化と呈示文の内容の違いによるものである。文→絵群では，文を呈示された後に絵を呈示されるので，先行文によって絵が明確に意味づけられ，絵からの言語的符号化の内容は先行文の内容と一致する。それに対して，絵→文群では，文を呈示される前に絵を呈示されるので，絵からの言語的符号化の内容が後続する物語文の内容と一致しなかったことが考えられる。

実験Ｉにおいて，絵群と文＋絵群の再生成績に差がなかったことから，幼児は絵を単独で呈示された場合であっても，文と絵を同時に呈示された場合と同程度に物語内容を言語化し記憶できることが示された。従って，絵→文群でも，絵を呈示された際に何らかの言語的符号化は行われていたと考えられる。しかし，実験IIでは，絵を呈示する際に，実験Ｉのように「どんなお話か考えながら絵を見るように」という教示を与えなかったので，絵→文群において幼児は絵の内容を詳細に読み取ろうとはしなかったのではないだろうか。また，もしそのような教示が与えられていても，各絵の後にそれに関する文が呈示されることを認知すれば，幼児はあえて絵を積極的に言語化しようとはしないことが予想される。

第２の解釈は，選択的注意の考えにもとづくものである。本研究で用いた絵は単一の事物を表わすものではなく，複数の人物およびその背景が描かれている複雑な刺激であった。そのような絵を物語記憶において有効に利用するには，特定の絵画情報に対して選択的注意を向ける必要があるといえよう。この問題に関連して，年少児は適切な刺激に対して自発的に選択的注意を向けることが困難であるが，外的援助を与えることによって選択的注意が可能になるという知見がある(田中，1982)。つまり，文→絵群では，先行文によって注意を向けるべき情報が明確にされ，後続する絵は選択的に処理された。一方，絵→文群では，絵を呈示された際に外的援助が与えられなかったので，特定の絵画情報に選択的注意が向けられず，物語記憶に対して促進的に作用しなかったのかもしれない。

なお，主要場面の再生数に関して，実験Ｉの文＋絵群と実験IIの年長児における文＋絵群の間に差がみられるのは，教示および読み聞かせ時間の違いによるものであると考えられる。

最後に，再構成についてみると，群差はなく，年齢差のみみられた。文と絵の呈示様式の効果がみられなかった理由として，次のことが考えられる。本実験で用いた再構成テストは絵を物語の展開順に並べるものであり，絵の記憶が重要な手がかりとなるものであった。つまり，文と絵の呈示様式は異なっても，絵の呈示時間は統制されていたので，再構成テストにおいて群差はみられなかったのであろう。

再構成において年齢差がみられたのに対して，主要場面の再生においては年齢差がなかったことから，幼児の物語記憶における年齢差は，物語の個々の場面の記憶ではなく，場面間のつながりの記憶における差であることがわかった。これは，物語における場面理解から全体理解への移行期が４，５歳にあるとする高木（1980）の説を支持するものである。

結　論

本研究の目的は，物語文と絵をどのように呈示すれば，幼児の物語記憶をより促進させることができるかという問題について検討することであった。

実験ＩとIIの結果から，次のことがわかった。本研究で用いた材料に関する限り，物語文のみ呈示するよりも

文と絵を同時に呈示する方が記憶成績は促進される。しかし，文と絵を同時に呈示するよりも文を呈示した後で絵を呈示する方が，促進効果はより大きくなる。また，物語記憶において4歳から5歳にかけてみられる年齢差は，物語の個々の場面の記憶ではなく，場面間のつながりの記憶における差であった。

実験Iの結果は2重符号化仮説によって解釈され，実験IIの結果は注意の分散，絵からの言語的符号化の内容，絵画情報に対する選択的注意の考えによって解釈されうる可能性が示された。本実験において設定された条件の中で，幼児の物語記憶に及ぼす促進効果が最も大きかった文→絵群は，他の群に比べて，絵の内容の言語的符号化あるいは複雑な絵画情報の選択的処理がすぐれていたと考えられる。つまり，絵を幼児の物語記憶において有効に利用するには，先に文脈情報を与えることによって，多義的で複雑な絵が物語内容に対して限定的な意味をもつ情報となるよう方向づけるのがよいといえよう。

引用文献

Bransford, J.D., & Johnson, M.K. 1972 Contextual prerequists for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 14, 158-169.

Guttmann, J., Levin, J.R., & Pressley, M. 1977 Pictures, partial pictures, and young children's oral prose learning. *Journal of educational psychology*, 69, 5, 473-480.

Hayes, D.S., & Birnbaum, D.W. 1980 Preschoolers' retention of televised events: Is a picture worth a thousand words? *Developmental psychology*, 16, 5, 410-416.

丸野俊一・高木和子 1979 物語の理解，記憶における認知的枠組形成の役割 教育心理学研究，27，1，18-26.

丸野俊一・高木和子 1980 情報理解のメカニズムとその発達 心理学評論，23，1，37-55.

松居 直 1973 絵本とは何か 日本エディタースクール出版部

中野靖彦 1987 物語文理解における挿絵の効果 愛知教育大学教科教育センター研究報告，11，291-298.

Paivio, A. 1969 Mental imagery in associative learning and memory. *Psychological review*, 76, 241-263.

Paivio, A., Rogers, T.S., & Smythe, P.C. 1968 Why are pictures easier to recall than words? *Psychonomic science*, 11, 137-138.

Reese, H.W. 1970 子どもの学習過程：Basic Learning Processes in Childhood（杉村健訳）サイエンス社.

佐藤公代 1979 子どもの思考の発達に関する研究—子どもの絵本理解における挿絵の役割— 愛媛大学教育学部紀要，教育科学，25，115-124.

佐藤公代 1980 幼児の思考の発達に関する研究—幼児の絵本理解における挿絵の役割についての再吟味— 愛媛大学教育学部紀要，教育科学，26，105-114.

佐藤公代 1983 幼児の思考の発達に関する研究—幼児の絵本理解における挿絵の条件について— 愛媛大学教育学部紀要，教育科学，29，55-66.

高木和子 1980 幼児の物語構成理解におよぼす継時的情報処理能力の効果 山形大学紀要（教育科学），7，3，427-440.

高木和子・小林幸子・田代康子・沢田瑞也 1975 絵本の読み聞かせに関する研究(1)—くりかえし読みきかせによる分析— 読書科学，18，105-113.

高木和子・丸野俊一 1979 幼児の物語理解に及ぼす先行情報の質的効果 教育心理学研究，27，4，238-244.

高木和子・小野恵美 1982 物語絵本の理解における絵の効果 日本読書学会26回大会，38-43.

田中昭夫 1982 乳幼児心理学（祐宗省三編著）協同出版

内田伸子 1982 幼児はいかに物語を創るか？ 教育心理学研究，30，3，47-58.

内田伸子 1983 絵画ストーリィの意味的統合化におけ

る目標構造の役割　教育心理学研究，31，4，31-41.

SUMMARY

To investigate the effect of different presentation styles using sentences or pictures or both on kindergarten children's memory of a story, two experiments were conducted.

In Experiment 1, 48 six-year-old children were assigned to one of three groups: S, P and S+P. At each scene of the story, the S group was presented with only the story sentences without pictures; the P group was presented with only the story pictures; the S+P group was presented with both the sentences and pictures. According to the recall test, there was no significant difference between the S+P and P groups; however, both groups were superior to the S group.

In Experiment 2, 48 four-year-old children and 48 five-year-old children were assigned to one of three groups: S→P, P→S, and S+P. At each scene of the story, the S→P group was presented first with the sentence and followed by the picture presentation, the P→S group was presented first with the picture and followed by the sentence presentation, and the S+P group was presented with the sentence and picture concurrently. The recall test performance of the S→P group was superior to that of the P→S and S+P groups, and there was no significant difference between the latter two groups. The age difference effect was significant in the reconstruction test.

The main results of the two experiments can be summarized as follows. The consecutive presentation of a sentence followed by a picture (S→P) is more effective than the consecutive presentation of a picture followed by a sentence (P→S), the concurrent presentation of a sentence and a picture (S+P), or the single presentation of a picture alone (P). The latter three presentation styles, however, are more effective than the single presentation of a sentence alone (S). These results were discussed in terms of Paivio's dual-coding theory of memory, as well as the dispersion of attention, the contents of verbal coding from a picture, and selective attention paid to pictorial information.

The Science of Reading, Vol. 34, No. 3 (1990)

教室のなかの読者たち

——変容行為としての読者論的〈読み〉——

東京都立水元高等学校　丹藤博文**

1　問題の所在

最近の国語教育界においては，読者論的な〈読み〉の理論の確立および指導課程の具体化が求められている(1)。ただし，学校教育の現場に限っていえば，読者論的な〈読み〉とは何か，という問いを発する以前のこととして，教室のなかの学習者は[illegible]者として断定してよいか，といった問題がある。というのは，文学を読むことが，読み手の人間形成や文学体験とは無縁のところで，単なる〈読み〉の技術指導に終始している部分が少なからずあると考えられるからである。学習者は，点数化・序列化のまえに自由で主体的な自己の〈読み〉を抑制されており，学校という制度に拘束された，制度としての読者でしかないのである。教室においては，文学の〈読み〉が主題追求的または正解到達主義的(2)であったり，本来自由な生徒の〈読み〉をある種の〈読み〉に特権化したり(3)，〈読み〉の個人差を排除したり(4)，徳目主義的傾向をもったりする(5)という指摘がなされる。また，新学習指導要領では道徳教育が強調せられるといった危惧すべき点(6)もふくめれば，学習者を読者として回復させるという発想が肝要なのであって，制度としての読者といった状況を突き崩そうとする点において，授業における読者論導入の第一の意義があるものと考える。読者論的〈読み〉は，まず教室のなかの読者の回復という点において有効性をもたねばならない。

本研究では，以上の問題意識のもとに，虚構テクストと読者の関係性に着目して，テクストの〈読み〉は読者により，生成・変容するのであり，読者もテクストによって認識の変容を遂行するものであることを明らかにすることを目的とする。そして，教室における虚構テクストの〈読み〉も，特定の主題なり正解なりを設定して，生徒をそれに近づけるというのではなく，テクストを変容させることによって，読者の既成の認識を変容させることが肝要であることを指摘する。さらに，〈読み〉における読者とテクストの役割を明確にしたうえで，テクストと読者のあいだに介在しようとする教師の役割にも言及したい。

2　読者の役割

文学批評において，読者論の嚆矢は，1920年代のT・S・エリオット（Eliot, T.S.）やI・A・リチャーズ（Richards, I.A.）にまで遡ることができようが(7)，アメリカの〈新批評〉と〈読者論的批評〉，フランスのロラン・バルト（Barthes, R.）をはじめとする構造主義批評，ドイツではウォルフガング・イーザー（Iser, W.）らによる受容美学，さらにはローマン・ヤーコブソン（Jakobson, R.）の〈詩学〉，ウンベルト・エーコ（Eco, U.）の記号論などさまざまな学問の帰結として文学の〈読み〉における読者の役割の重視が俎上にのせられるようになったとみるべきであろう。日本においても，前田愛(8)や外山滋比古(9)が先駆的な仕事を成している。しかしながら，実際の授業において〈読み〉における読者の重視がうたわれた

---

* Student-oriented reading instruction

** TANDOH, Hirofumi (Mizumoto High School, Tokyo)

のは，最近のことといってよい。とりわけ，イーザーの『行為としての読書』の影響にあずかるところが大であった。関口安義の『国語教育と読者論』(10)は，その理論的根拠の大半をイーザーに負うている。そこで，まず，そのイーザーの理論において読者の役割がどのようにとらえられているのかをみることにしたい。

受容美学は，それまでの伝統的な作家・作品を中心として，作品の構成・生産様式を追求する美学から，受容（消費）の観点を導入することによって，読書の相互作用的な連関（美的交流）を究明しようとするものである。作者——作品という図式から読者——作品という図式への変換を促進したのであり，作品は読者によってはじめて意味構成されるという観点をうちだしたことで，隣接分野のみならず国語教育にも多大な刺激を与えたといってよい。作者中心の作品研究分析から，読者中心の作品理解分析への道を開き，作家の思想や時代考証により〈読み〉を規定するといった，いわば社会や教師による特権的な〈読み〉に反省を促すのに十分であった。しかしながら，先回り的に結論をいえば，イーザーの所説は必ずしも読者論に解消されるものではありえず，読者の役割は逆に制限されているといわざるをえない(11)。

イーザー理論の支柱をなす〈内包された読者〉〈否定性〉〈空所〉のなかで，とくに〈空所〉については以下のように説明される。

> テクストの図式の結合が中断され，「なめらかな連続」がえられなくなると，それだけ読者の想像力はかきたてられるが，これは空所が伝達の基本条件となっていることを示している。虚構テクストはこの空所の働きをさまざまな技法で駆使している(12)。

イーザーの〈空所〉の概念は，ローマン・インガルデン（Ingarden, R.）の〈無規定箇所〉(13)を想起させる。〈無規定箇所〉は，作品内に提示されている対象が現実界とは異なり未決定な部分を有するというものであり，作品に必然的につきまとうものである。たとえば「昭和十三年の初秋思いをあらたにする覚悟で，私は，かばんひとつさげて旅に出た。」(14)という文で、「かばん」がどのような色や形をしているのかにはまったく言及されてはいない。このように作品に構造的に存在する〈無規定箇所〉をイーザーは広義に用いて，そこに読者介入の可能性を指摘したのである。そして，虚構テクストが構造的に〈無規定箇所〉を内在しているのだから，読者の役割はその不確定な〈無規定箇所〉を暫定的に確定化することだとするのである。

> すなわち虚構テクストの空所は，読者が構造化を行わなければ完結できないような特定の未完状態を作り出しているために，その構造は動的な機能を果す。つまり，読者は自分のイメージによって——そのイメージ内容の素材はテクストが示すさまざまな立場からえられる——それぞれの空所が求めている理解構造を確定して行くが，その場合，いったんイメージを形成しても，また新たな確定の必要がでてくるために前のイメージを放棄せざるをえなくなってくる。ここからイメージ相互の反応関係が生じる(15)。

上の引用がイーザーの理論におけるテクスト規定と読者の読むという行為の関係のありようを端的に示していると考えるのだが，だとすれば，イーザーの〈読み〉の理論は部分的に正しく，部分的には誤りである。というのは，虚構テクストは，読者のイメージ生成を喚起するよう巧みに仕掛けられているのであって，その意味で読者のイメージ化という動的な参加による確定化が必要とされよう。しかし，読者による確定箇所はテクストにあらかじめ規定されているであろうか。イーザーのいうところによれば，テクストには意味的に確定した箇所と不確定な箇所があり，その不確定箇所つまり〈空所〉を補充する役割しか読者には与えられていないように考えざるをえないのである。ジョナサン・カラー（Culler, J.）は，イーザーの理論を評して「読者の創造的な介入行為を正当に評価しつつ，ある特定の反応を要求，強制する確定的なテクストをも保持することを，彼の議論は目指している。」(16)といい，テリー・イーグルトン（Eagleton, T.）は読者の自由を制限するものであり，読者はテクス

107

トにより論理的に制約される結果となると述べている。

> イーザーは読者にかなりの程度の自由裁量権を委ねているものの，好き勝手に解釈する自由を私たちに認めていない。ある解釈が，ほかのテクストではなくこのテクストの解釈たらんとするには，その解釈はある意味で，テクストそのものから論理的な制約を受けねばならないとされるのだ(17)。

さらに，ホルブ（Holub, R.C.）によれば，「『行為としての読書』の全編を通じて，われわれがめぐり会うのは，イーザーの希望とは裏腹に，性格と歴史的条件の双方においてあらかじめ定められてある，有能で教養ある読者にほかならない。」(18)とされ，「読者の自由が容認されるのはそれが実際上たいして重要性を持たないときのみである。」(19)と批判されている。イーザーの想定する読者が「有能で教養ある読者」であり，読者が介入するのも「実際上たいして重要性を持たないときのみ」であれば，その有効性は甚だしく疑問であるといわなければならない。イーザーは，テクストが読者によってはじめて意味構成されるとして，〈読み〉の相互作用的な面をうちだしたという点など評価されるべき点は多いけれども，それは，テクストの確定性という条件下においてであり，その結果，作者が〈空所〉を残し読者がそれを補塡するという分業体制が敷かれ，〈読み〉を折衷的な二元論に帰結させてしまっているのである。結局のところ読者の役割は制限されていることを看過するわけにはいかないのである。

作者――作品――読者という図式で考えた場合，表現主体としての作者は，自らの意図を具体化させるべく作品を創造するのであるが，虚構テクストにおいては，単一の記号表現（シニフィアン）のなかに複数の記号内容（シニフィエ）が共存するのであるから，虚構テクストは意味的に〈多様〉なメッセージとして受容される。

エーコは，読むという行為において読者は，白紙状態でテクストに接するのではなく，文化的背景や個人的先入見などさまざまな要因を持ち込んで読むために，作者の意図から離れてさまざまに受容されるとしている。

> 作者は，その形が生産されたままの仕方で理解され享受されることを望み，それ自体完結した形を生産する。しかしながら，一連の仕事の刺激に反応し，それらの刺激間の関係を理解するという行為において，各享受者は，ある実存的な具体的状況，特殊な制約を受けた感受性，一定の文化，趣味，性向，個人的先入見を持ち込むため，元の形は一定の個人的視点に従って理解されることになる。（中略）それゆえこのような意味で，計算し尽くされた組織体というその完全性において，完成され閉ざされた形としての芸術作品は，同様に開かれたものでもあり，無数の異なる仕方で解釈されうるが，その結果，複製不能な独自性が変質することにはならないのである(20)。

虚構テクストは，スタンリー・フィッシュ（Fish, S.）がいうように(21)，物理的に存在したとしても人間的な意味づけから離れて存在することはありえないわけであるから，読むという行為においてしか存在しない。したがって，〈読み〉において，虚構テクスト自体意味的に〈曖昧〉であるといえる。

また，ジュリア・クリスティヴァ（Kristeva, J.）は，小説というテクストは，一元的・一義的な意味にとどめておくことはできず，たえず〈変換〉する可変な対象であるとする。

> 小説の“内容”はテクスト（個々具体的な外見が何であれ〔本質上〕はつねに伝記テクストなのだが）の始まりと終わりによって限定されているように見えても，小説の“形式”はゲーム，つまり千変万化であり，到達したためしのないゴールへ向けての行動であり，果たされざる目的へのあこがれであり，あるいはこれを現在の用語で言えば，変換なのである(22)。

虚構テクストは，イーザーのいうような，読者が補充すべき〈空所〉をもった確定的な構造体ではなく，読者の読む行為において変容する多様で曖昧で可変な対象である。そして，虚構テクストの意味的な多様性・曖昧性・可変性が指摘されることによって，読者の役割に言及せ

らるるのである。言葉を換えれば，虚構テクストは，エーコが「読者はさまざまな言葉と言葉のあいだの空間を充たすよう求められている」(23)と述べるように，読者によって創造されるよう設定されている。読者はもはや第二の作者とまでされる所以である(24)。読者によりさまざまな解釈の可能性をはらんでいるのであり，逸脱も〈読み〉においてはむしろ歓迎すべきことであって，〈読み〉の新たな地平を開くことが求められるのである。部分的な解釈から総合的な評価にいたるまで，絶えず変容を迫る対象としてある。具体的な例を挙げるならば，高校の教材として多く採用される『羅生門』は，吉田精一(25)をはじめとして，三好行雄(26)、伊豆利彦(27)，関口安義(28)らによるさまざまな解釈・評価が試みられており，虚構テクストがけっして一元的・一義的な〈読み〉に還元できず，複数性をもつものであることの証左となっている。教室における虚構テクストの〈読み〉においても，〈読み〉の変容を促すことが求められるものと考える。

3　テクストの役割

虚構テクストは読者によって変容されうるが，そのことはただちに〈読み〉における読者の優位を示すものではない。学校教育の現場においても，読者の〈読み〉を重視するという観点から，生徒に学習課題を提出させ，それをもとに授業をすすめる，初発の感想を重視するといった指導課程が実践されたりもしている。〈読み〉の多様性を認める，個々の〈読み〉の差異を排除しない，読者の〈読み〉を与件として授業を構成するといったことは，読者論的〈読み〉にとって有効であるけれども，読者の〈読み〉の重視は読者による〈読み〉の絶対化を意味するものではない。つまり，読者の独善的・恣意的な〈読み〉を認めようとするものではない。読者が所与のテクストをどのように読んでもかまわないとされるならば，カラーのいうように「読者は何ごとも学ばない」(29)ことになってしまうであろう。カラーは，テクストと読者のどちらが優位かといった論争に終止符を打つことの不可能なことを指摘する。

> 読者の優位とテクストの優位との間の往復運動には，もうひとつの構造的な必然性が関与している。読むことについていかに研究を行っても，どちらが優位にあるかを最終的に決定することはできないだろう(30)。

カラーは，テクストと読者の一方を中心に据えた〈読み〉の定式化のありえないことを述べている。かといって，イーザーの理論のような作者と読者の分業体制という考えにも否定的である。

> 読者が一部を支配し，テクストが他の一部を支配するというような，折衷的な定式化をいくら試みても，この状況を正確に記述することはできないだろう。(中略)読むことについてのもろもろの物語の中に登場する，決定者としての読者の役割と自動的な反応との往復運動は，修正可能な誤りなのではなくて，この状況のはらむ基本的かつ構造的な特質なのである(31)。

この〈読み〉における支配者は，テクストか読者か，あるいはテクストと読者の分業なのか，という問いについて有効な示唆を与えるのは，ジャン-ポール・サルトル(Sartre, J-P.)である。サルトルは，読書においては「主体と対象〔客体〕が同時に本質的なものである。」(32)としたうえで，「一言でいえば，読者は同時に発見し創造する意識を持つのであり，創造することによって発見し，発見することによって創造することを意識する。」(33)と説いている。読むという行為は，読者ひとりひとりにおいて創造であるけれども，だからといって，完璧に創造しえたということにはならない。虚構テクストは，汲めども尽きぬ対象なのであり，読みすすむうちに，あるいは何度も読むうちにその都度新たな発見と創造をくり返す。このことを敷衍すれば，テクストを発見することは自分自身を発見することにほかならないのであり，テクストを創造するということは，テクストによって創造されるということである。過去に読んだ小説を再読してみて，以前とは異なる印象を持つといったことは誰しも経験することだが，〈読み〉が変化したということは，自分もま

た変化したからといえよう。したがって，テクストが読者によって変容可能であるということは，読者もテクストによって変容されるということである。メルロ・ポンティ（Merleau-Ponty, Maurice.）は，読者はテクストによって変えられるのであり，変えられるのは読者がそれを望んでいるからだとしている。

> 私が，一つ一つの語を世間一般の受けとり方で解釈したり，その本の技術を既知のさまざまな手続きで解釈しうるだけでなく，自分がその本によって一変せられその本によって新しい器官が与えられるような不思議な表現装置を自分自身のうちに用意してもいるからである(34)。

虚構テクストが，読者を変えるということは，厳密にいえば，読者の意識を変え，認識を変容させるということである。『アウトサイダー』で日本にも知られるコリン・ウイルソン（Wilson, C.）は，小説が想像にすぎず，現実世界に影響したことはないとする意見に対して次のように反論する。

> これは，わたしにとっては何よりも大きな間違いのような気がする。小説が出来てまだ二世紀半しか経ていない。しかし，その間にそれは文明世界の意識を変えたのである(35)。

ウイルソンは，虚構テクストが「文明世界の意識」，つまり読者の意識を変容させるものであることを強調している。

また，桑原武夫は，「芸術の社会的効果」と題する論考のなかで，「芸術的感動」が「読者の内部」を変える可能性を有し，それが間接的に「行動の仕方」をも規定すると述べている。

> 享受者の外的条件は変えないが，芸術的感動は，その個人の内部の状態を変える可能性をもっている。そして，そうすることによって，その個人の将来なすべき行動の仕方をも規制することができる，と考えられる(36)。

以上のことから，一般に，虚構テクストは，読者の意識や認識自体に変容を促す，または認識の仕方そのものを変える可能性を有するということができよう。しかも，注意されてよいことは，サルトルが看取するように，読者の認識の変容は，テクストを変容させるという行為によってこそ，より動的に遂行されるということである。

> 小説的世界，即ちものと人間との全体についても，その世界が最大の密度を示すためには，読者がその世界を発見するために行う発見——創造（dévoilement——création）が，想像上の行為に参加していなければならない。別の言葉でいえば，読者がその世界を変えようとする傾向をもてばもつほど，その世界は生きてくる(37)。

つまり，テクストを変えるということは，読者も変わるということにほかならないのである。そして，テクストと読者の変容行為は，サルトルがいうように，「想像上の行為に参加」すること，すなわち虚構体験（文学体験）の成立によって遂行される。文学——読者という構図は，そのまま虚構——現実に置き換えられよう。文学を読むという出来事は，いうまでもなく現実とは一線を画す虚構の体験であり，イメージ世界での体験である。だからといって，虚構テクストを読むことが，現実と全く関係のない隔絶したものであるのではない。現実があるからこそ虚構があるのであるが，一方で虚構が現実をあらしめることも事実ではないだろうか。作者は，作者にとっての現実から出発して，虚構世界を創造する。読者はその虚構世界に参加することによって，自らの現実を相対化し異化するといったように，現実と虚構は相互に作用しあうものである。ミハイル・バフチン（Бахтин, M. M.）は，虚構テクスト（小説）における時間と空間の相互連関（クロノトポス）を論じたなかで，現実と虚構について，次のように説く。

> 描き出された世界と描き出す世界とは，決して合流しえず，両者のあいだには原則的な境界が決して破棄されることなく存続するにもかかわらず，双方の世界は，互いに分かちがたくむすびつき，たえず相互に作用しあう。両界のあいだには，たえず変換がおこなわれる。（中略）作品も，作品のうちに描き

> 出された世界も，現実の世界のうちに組み込まれ，現実の世界を豊かにする。いっぽう現実の世界も，作品と作品のうちに描き出された世界のうちに組み込まれる(38)。

虚構テクストを読むことは，読者の側からいえば，虚構世界への転生を果たすことによって，現実の認識への変容をもたらすものといえよう。テクストの役割は，虚構体験を組織することによって，読者の既成の認識に変容を促すことであり，換言すれば，読者が現実世界を見る仕方を変えることである。

4　教師の役割

虚構テクストは，読者により変容しうるものであり，読者もまたテクストにより変容される。しかも，強調したいのは,読者の変容は,テクストを変容することによって，より動的に遂行されるということである。別言すれば，テクストに一義的な意味を設定し，それによって認識を変えるといったことではない。あるいは，主題や正解をもってして，それに近づける，または感得させることで認識の変容を図るというのではない。主題は，ア・プリオリにテクストに存在するわけでもなく，読者の読むという行為の関係性において生成するものであると考えるから，読者の〈読み〉を単一の主題に帰結せしめることは，虚構テクストの原理に反することにほかならない。しかしながら，実際の教室においては，先に述べたように，教師が一方的に主題や正解を教えるといった注入主義や生徒の方が教師の期待する徳目を作品のなかにさがすといった徳目主義的な傾向がある。須貝千里は，長年の現場の教師としての経験にもとづいて次のように述べている。

> 今日の学校教育には「正解」を教えるという思想が満ちあふれている。(中略)学校という空間の中にあらわれている現象でいうならば，それは，つねに教師が信じている「正解」にむけて生徒をのぼりつめさせようという形であらわれている。生徒指導，教科指導など，あらゆる場面に貫徹されている。そこでは，教師の信じている「正解」にすばやく気がつく生徒，その「正解」を言行一致で実践することのできる生徒がいい生徒であり，教師はその幻のいい生徒を育てることに自己の生きがいを感じている(39)。

須貝の指摘は，同じ教壇に立つ者として説得力を持つといえる。教師の設定した「幻のいい生徒」に近づける，あるいは「正解」を教え込むといった現状であればこそ，そこにいる生徒が文学に触れることによって，既成のものの見方や考え方を検証したり，自己を相対化するといった認識変容の行為が少なくとも文学の授業において必要になるものと考える。

学校という制度，教師という権威によりかかったところでは，文学の〈読み〉に関しては，授業は成立しないのであって，読者の回復という発想が教師として必須である。その意味でも，読者によるテクストの変容といった方法が肝要なものとなる。学校という組織において授業を人間的なものにするという点で，また，虚構テクストを読むという原理の点で有効なものと考えるのである。読者の〈読み〉を与件とする，〈読み〉の差異を排除しない，〈読み〉の多様性を組織するといったところから授業を構成する，そして所与のテクストの〈読み〉を変容させることによって，読者自身の認識の変容を促すところに文学の授業は構想されるべきである。したがって，教師の役割は，読者の代わりに〈読み〉をうみだすのではなく，読者に〈読み〉の範を示すことでもない，読者が自力で〈読み〉を生成するよう手を貸すことであり，読者の〈読み〉の変容を促すことである。テクストと読者の相互の変容行為として読者論的〈読み〉を考えたい。

——注——

(1)　関口安義『国語教育と読者論』　明治図書　1987年。

浜本純逸「『主題読み』を超えて読者論的読みへ」（西郷竹彦他編『文学教育基本論文集』(4)　明治図書　1988年）

大槻和夫「読者論を導入した授業の具体化をめざし

て」(「教育科学国語教育」明治図書 №352 1985年9月)

田近洵一「読者論・読書行為論に立つ〈読み〉の教育」(「教育科学国語教育」明治図書 №404 1988年12月)

(2) 須貝千里「偏見論――文学教育における〈虚構の時空〉」(『〈対話〉をひらく文学教育』 有精堂 1989年)参照。

(3) テリー・イーグルトン『文学とは何か――現代批評への招待』(大橋洋一訳 岩波書店1988年 p.136-137)の以下の文を参照。「また,文学作品を読む場合にも,ある種の読みを排してある種の読みだけを特権化する現実の状況が時おり出現する。教師というのがそれだ。」

(4) 外山滋比古『近代読者論』(みすず書房 1986年 ただし,初出は垂水書房 1964年p.64)の以下の文を参照。「従来,われわれは,この個人差を消極的な面においてのみとらえ,好ましくない誤解,あるいは曲解というように考えて,教育その他によって,極力それを除去することに努力して来た。そのために個人差を見落とすことになってしまった。」

(5) 「教育科学国語教育 特集 なぜ文学の読みが徳目主義になるか」 明治図書 №336 1986年7月。

(6) 倉澤栄吉は「月刊国語教育研究」(日本国語教育学会編 №200 1989年1月)において新学習指導要領について触れたなかで「文学教育と道徳教育のすり替えが教科書でまずできちゃうだろうという懸念があること,これをなんとか今から予防しておかなきゃいけないんじゃないかと思う。」と述べておられる。

(7) 望月善次「作者・作品・読者的視点の統合化に関する一考察――T・S・エリオットとI・A・リチャーズとを手がかりとして――」(「人文科教育研究V」「人文科教育研究」編集委員会 1978年)

岡本靖正他編『現代の批評理論 第一巻 物語と受容の理論』研究社出版 1988年「用語解説」参照。

(8) 前田愛『前田愛著作集 第二巻 近代読者の成立』筑摩書房 1989年。初出は,有精堂 1973年。

(9) (4),外山滋比古『修辞的残像』 みすず書房 1968年 ただし,初出は垂水書房 1961年

(10) 関口安義『国語教育と読者論』 明治図書 1987年。

(11) 国語教育におけるイーザーの理論については,以下の論文を参照した。

深川明子「読者論からみた文学教材の構造と機能」(「日本文学」日本文学協会編集・刊行 1986年7月)

山元隆春「文学の授業のための基礎論とは何か」(「国語科教育」第35集 全国大学国語教育学会編集 学芸図書 1988年)

上谷順三郎「読書行為論研究――イーザー(Iser, Wolfgang)の読書行為論の理論的検討――」(「人文科教育研究XIV」人文科教育学会 1987年)

(12) ウォルフガング・イーザー『行為としての読書』轡田収訳 岩波書店 1982年 p.324。

(13) ローマン・インガルデン『文学的芸術作品』細井雄介他訳 勁草書房 1982年。

(14) 太宰治『富岳百景』新潮社 1967年。

(15) (12)に同じ,pp.345-346

(16) ジョナサン・カラー『ディコンストラクション』(I) 富山多佳夫訳 岩波書店 1987年 p.115

(17) (3)と同書,p.132

(18) ロバート・C・ホルブ『〔空白〕を読む――受容理論の現在』鈴木聡訳 勁草書房 1986年 p.151

(19) 前掲書,p.164

(20) ウンベルト・エーコ『開かれた作品』篠原資明他訳 青土社 1984年 p.37

(21) Fish, Stanley. Is There Text in This Class?: The Authority Interpretive Community. Cambridge Mass: Harvard University Press, 1980.参照。

(22) ジュリア・クリステヴァ『テクストとしての小説』谷口勇訳 国文社 1985年 p.26

(23) Eco, Umberto. The Role of the Reader――Explorations in the Semiotics of Texts: Indiana University Press (Bloomington), 1984 p.214

(24) 久米博「テクストの声と聴き手」(日本記号学会編『テクストの記号論　ことばとかたちのポエティクス』東海大学出版会　1988年　p. 20）の以下の文を参照。「第三に，そしてもっとも重要なことは，ほとんどの論者において，読み，読者，受け手の役割の重要性が指摘されていることである。受け手は潜在的送り手であり，読者は潜在的作者なのである。」

(25) 吉田精一『芥川龍之介』　新潮社　1985年。

(26) 三好行雄『芥川龍之介論』　筑摩書房　1976年。

(27) 伊豆利彦「芥川龍之介——作家としての出発の一考察」(「日本文学」日本文学協会編集・刊行　1978年1月。)

(28) (10)に同じ。

(29) (16)に同じ，p. 110

(30) 前掲書，p. 111

(31) 前掲書，p. 111-112

(32) ジャン-ポール・サルトル『シチュアションII　文学とは何か』加藤周一他訳　人文書院　1964年　p. 76

(33) (32)に同じ。

(34) メルロ・ポンティ『世界の散文』木田元他訳　みすず書房　1979年　p. 31

(35) コリン・ウィルソン『小説のために——想像力の秘密』鈴木健三訳　紀伊國屋書店　1977年　p. 25

(36) 桑原武夫『文学序説』　岩波書店　1977年　p. 165

(37) (32)に同じ，p. 86

(38) ミハイル・バフチン『ミハイル・バフチン著作集⑥小説の時空間』北岡誠司訳　新時代社　1987年　p. 338

(39) (2)に同じ，p. 102

SUMMARY

There are tendencies in reading curricula to select specific topics for literary texts and to have students comprehend their content. This tends to restrict the range of students reading. Because of the many semantic nuances in a literary text, the interpretations differ from one reader to another. Therefore, student-oriented reading is recommended as useful for changing students into active readers and, thereby, changing their perceptions and comprehension.

The role of the reader is to comprehend and interpret the literary text, whereas, the role of the literary text is to extend to the student's previous concepts and comprehension. The role of the teacher is not to restrict the student's interpretations, but rather to change the student's way of reading the text. A student's concepts and comprehension change dynamically by changing the manner in which the student reads and interprets the text. The chief benefit of student-oriented reading is that the student is placed in an active role. This changes his conceptions and comprehension.

The Science of Reading, Vol. 34, No. 3 (1990)

読みの事前指導における既有知識の位置づけについて*

上越教育大学　塚田泰彦**

1．はじめに

戦前から一貫して国語科の読み方教育を支えてきたのは解釈学的な読みの指導である。ここでは，テクスト（教材文）についての読み手個々の折々の理解内容は目標となる「妥当で深い解釈」のための一時的な従属物に過ぎないと見なされてきた。そのため読み手である児童生徒を大切にするとはいえ，テクストと読み手との間に生まれる「理解のギャップ」は個々のケースに応じて正しく測られることよりも効率的にときに強引に埋め合わせるべき対象でしかなかった。児童生徒一人一人の折々の「読書反応」は一律に「主題」に向けて削ぎ落とされていった面がある。

戦後この解釈学的な読みは様々な角度から批判的に検討されてきたが，特に読み手の「読書反応」が重視され研究の対象にされ始めたのは最近のことである。読者の反応に焦点があるため，解釈学的な読みから読者論的な読みへの移行と現在捉えられているこの変化は読み方教育の根幹にかかわるものである。変化の重大さから見て，理論・実践両面でこの研究は始まったばかりのところであるが，この研究の中心は反応内容を決定することになる読み手の知識と技能の活用の実態に迫ることにある。読みは読み手の知識と技能の選択・活用の結果であるとする立場である。

この立場では，これまでに行われた客観テストによる児童生徒の言語能力や読解力についての一般的な測定とは違って，研究の焦点が「具体的なテクストでの読みの実態の分析」に移ってくる。事例研究の様相が強くなる。もちろんその研究成果は今後読みの新しい指導法の開発に結びつくものであることが望まれるが，生きた読み手の反応に迫るこの総合的な研究は研究内容の決定・研究方法の開発ともに緒に付いたばかりのところである。本稿もこうした研究の一端についてささやかな提案を行おうとするものである。

2．事前指導で既有知識を問題にする理由

テクストの内容と読み手の知識・技能とのギャップが読み取りの結果に直接反映するのは当然であり，これまでも読書心理学の領域を中心に，テクストのリーダビリティや読み手の興味関心あるいは言語知識の有無と「理解」との関係についてはしばしば言及がなされてきた。ただ，先にも触れたようにこれまでの研究は読みの実態の事例研究というよりも、一般的なレベルで様々な要因が「理解」に及ぼす影響のほどを実験的に調べるものが多かった。そのためテクストの内容自体やその内容にかかわる読み手個々の既有の知識・経験が直接研究の対象になることはあまりなかったようである。そこでは読み手の個性は問題にはならなかった。しかし，ここ10年，特にスキーマ理論の展開によってこの点にスポットが当たるようになった。この種の研究は現在「読みのスタイルの研究」と呼ぶに相応しい対象を記述しつつある。その成果のほどはともかくも，テクストの言語形式面での知識も内容面での知識もまた読み手の既に持っている知識・経験も含め，改めて包括的に「読みにおける知識の役割」を考え直してみようとするこの認知心理学的アプローチは，児童生徒一人一人の「読書反応」を読み方教

---

* Vocabulary knowledge and reading instruction.

** TSUKADA, Yasuhiko (Joetsu University of Education)

育の中心において考えていこうとする立場の理論的支柱になるものと期待される。

本稿の題目にある「既有知識」の用語もこのスキーマ理論に直接結びついているものである。また「事前指導」で読み手の知識を重視していこうとする立場も，発想の原点はこの「読書反応」重視にある。児童生徒の持っている既有の知識・経験を読みの活動にどう生かしていくのか，この実践的課題の解決の糸口を探ることが本稿の目的である。

本稿での関心を要約すると次の二点になる。

＊読みの成立にかかわる知識の種類にはどういうものがあるか。また読み手の既有知識のうちどの種類の知識を主に取り上げるべきか。

＊またその知識をいつどのように取り扱うべきか。

今回は前者の議論に紙面の多くを割くつもりであるが，目的は後者の「いつどのように」という実践的課題に答えることにある。両者は深くかかわっており，「知識」の問題に光を当てることがそのまま事前指導の改善にもつながると判断している。そこで，まずこれまでの事前指導では既有知識がどう扱われてきたかを振り返り，事前指導でなぜ既有知識を問題にするのかをここで明確にしておきたい。

これまでは，テクスト（教材文）自体を読む事中の指導に比べれば，一般的に事前指導自体の比重は極めて軽かったと言えよう。簡単な動機付けを行ったり，テクストの言語抵抗を取り除くために難語句・重要語句を取り立て指導するといったケースが殆どであった。

これに対して，既有知識が意識的に問題にされるのは逆に事中でよりも事前指導の場合が多く，また教材の種類としては文学作品よりも説明的文章の方が多いようである。その代表的な例が筆者想定法である。テクスト自体の情報（テクスト内の情報）以外に調べよみによる情報や思い出しによる情報（テクスト外の情報）も積極的に再構成していこうとするこの読みの指導法では，児童生徒の既有知識が有効に活用されている。

そこで，本稿では，これまでの説明的文章の読みの事前指導を次のような観点から見直し，事前指導観の変化の鍵となるものとして既有知識の問題を改めて提起したい。

- 解釈学的な読みの枠組みに囚われたこれまでの事前指導の意義・目的（1．動機付け，2．テクストの言語抵抗の排除，3．先行オーガナイザーの活用。）
- 解釈学的な読みの枠組みからの開放をめざすこれからの事前指導の意義・目的（1．テクストを自らの知識や生活の広がりのなかで読む，2．目的意識の成立する読みをめざす。）

前者を「読みの目的が外から与えられる事前指導」とすれば，後者は「読みの目的を内から発見するための事前指導」と言える。もちろん両者ともテクストが解釈されるべき対象であることに変わりはない。ただ，この二つの立場の違いは事前指導での既有知識の扱い方に大きく影響する。というのも，読書行為の基盤をテクスト自体に求めるか，読み手の既有知識に求めるかでは児童生徒の読み取りの度合いを評価する対象が違ってくるからである。これまでの解釈学的な読みでは読みの評価は作者を主体とするテクストの生成・伝達過程との符合如何によってなされてきたが，これに対して，後者の立場では，児童生徒が自分の読みを成立させたと判断・評価するポイントを彼らの既有知識の活用・変容の個人的な一貫性に求めるからである。本稿はこの後者の立場から事前指導を見直そうとしている。

3．本稿の研究課題

ところで，事前指導で既有知識を重視するとはいえ，その場合の「知識」とはどのようなものを指し，またその「知識」はなぜ重視されるのか。これが本稿の研究課題である。

読みにかかわる既有知識の種類を限定するというこの困難な課題を前にして，本稿が優先した選定の原理は比較的単純なものである。即ち次のような実践的な判断を行った。

一人一人の読みの過程を包み込む既有知識を問題にす

るかぎりは，事前・事中・事後を通じて既有知識が言語的知識のレベルでどうかかわっているのか，すなわち読みにかかわる既有知識の様態及びその変容をどう捉えるかが実践的な課題になる。そのためにはまず事前での既有知識の一つの様態が実践的な処理に耐え得る簡略な形で捉えられる必要がある。即ちその様態は記述可能な形で表現されなければならないということである。またさらにこの表現された知識は読むべきテクストの内容と対応した形で捉えられるべきものであり，そのためにはテクストの構成要素と共通の要素で表現できることが望ましい。

こうした要請に答えるために，現段階では「語彙知識」をクローズ・アップすることが重要であると判断した。というのも，語の単位が単純で安定しており扱いやすく，また語はその一語をめぐる意味の体系（語彙体系）を潜在的に表現しているからである。しかもこれまで読み手の語彙知識はテクストの読みに極めて重要な役割を果たすと考えられてきた。こうしたこれまでの研究動向も踏まえながら，本稿では，読み手の既有知識のなかでも語彙知識を中心的なものとして取り上げようとした。

ただ現在，物語教材の指導では物語スキーマのようなテクストの構造についての知識も取り上げられるようになり，読みにかかわる知識といっても扱われるその種類はもとより様々である。どういう知識をどうテクストの読みとかかわらせて論じるべきかについて展望すら充分に示されていないのが現状である。そこで，こうした現状を踏まえると、ある程度読みにかかわる他の種類の知識と対比しながら「語彙知識」を位置づける必要が生じる。なぜ他の知識に優先して事前指導で語彙知識を取り上げるのか。この論点は回避することのできないものになる。以下はこの研究課題についての試論である。

4．読みの成立にかかわる知識の種類について

「既有知識」の用語はここ10年ほどの間で使われ始めたようで，既有の様々な知識を包括する概念のようである[1]。そこでまず読みにかかわる知識の種類について概略整理してみる。

読みにかかわる知識を区別する枠組みとしては次のものを参考にする[2]。

ア　既有知識と既有の経験
イ　既有知識と先行知識と背景的知識
ウ　宣言的知識と手続的知識
エ　言語に関する知識（言語知識）と世界に関する知識（世界知識）

以下の議論の目的は，こうした様々な知識が区別されているのに結局なぜ語彙知識を優先的に取り上げるのかにある。ア～エの項目ごとに検討する。

ア　既有知識と既有の経験とを区別する

国語科の読みの事前指導では，事中でのテクストの読みに向けて，ことばによる「思い出し」をさせたり経験をメモさせたり文章化させたりしている。しかしこうして文章化したものは知識と経験とがないまぜになった状態のものである。そのため，このような思い出しの方法では，どのような知識をいかに想起させるかという問題については答えられる段階にはない。

確かに「思い出し」の問題は複雑で，知識と経験とを区別することは実際のところ困難である。そこで，ここでは一旦知識・経験の思い出しを「語による思い出し」と「文章による思い出し」の二つに技術的に分けて考えてみるのがわかりやすいと考えた。そして，語のレベルでの思い出しを知識に，また文章化されたものは経験にそれぞれ単純に分けてみることも可能であろうと考えた[3]。この区別は，知識の有無は語彙知識の有無に限定し，その他の知識・経験は全て言語経験として一括りにしておくものである。これは，語で思い出すものは知識として扱い，一方経験は文章化という言語経験を通して再現・具現されるとする二分法を実践するということである。

このように既有の経験を言語経験というフィルターの背後に置いておくのは，国語科が言語に関する知識や言語による経験を教育内容の中心に置いているからで，既有知識を問題にするときにも，既有の経験との対応は念

頭に置きながらも，主として言語に関する知識について考察を進めることが望ましいと判断するからである。このことは，国語科では，事前の思い出し活動が単なる興味づけや経験の想起ではなく，テクストの読みに有効な言語知識のレベルでのスキーマの賦活を行うものであることを示唆している。

またこうした観点に立てば，逆に，どのようなスキーマを賦活するか，その種類によっても思い出し活動に違いが出てくることになる。言語知識のレベルとはいえ，物語教材の読みのために事前に物語スキーマを賦活するときには「語による思い出し」よりも，物語の一般的な特徴を想起できる言語活動を行わせるべきであろう。これに対して，説明的文章の読みのためにトピックについての知識を思い出すときには，語による意味マップ[4]を書かせたりする方が適当であろうということになる。事前指導で問題にする知識（スキーマ）とその賦活法とは直接関係していることを念頭に置かなければならない。

イ　既有知識と先行知識と背景的知識とのズレに注意する

背景的知識について考えるに先立って，用語上混乱が予想されるこの三者の区別をしておこう[5]。

背景的知識はテクストに直接表現されている知識（テクスト内情報）に対する「背景」となる知識（テクスト外情報）である。また先行知識はテクストの理解に「先立つ」（あるいは先立つ形で問題にされる）知識である。そのためこの先行知識は背景的知識の一部であることもあれば，テクストに直接表現されている知識の一部であることもある。また実験などではこのいずれでもない情報が先行知識として提示されることもある。既有知識が個人的なものであるのに対して，この意味では背景的知識は超個人的・客観的なものである。なお，先行知識も既有知識と重なれば個人的なものになるが，既有知識と重ならない知識が先行知識として問題にされることもあり，この場合は客観的なものとして扱われていることになる。

さて，背景的知識についても二つの関心を区別しておくことが重要である。この知識が問題にされるケースの一つは，テクストの内容が固有の文化的背景を反映しているときである。例えば，米国のように様々な文化的背景を持った読み手が現実にこのギャップのために読みに支障をきたしているときである。読書社会学的関心からしばしば研究が行われているが，わが国語科の読みの指導ではクローズ・アップする問題ではないようである。もう一つはこの問題を一般化したレベルでのことになる。これまでもテクストにすべての情報が書かれているとはだれも考えていない。「文脈を読む」ことは避けられない行為である。作者は読者の既有知識を仮定しながらことばを選び，表現を決定する。そこで，この作者によって「背景的知識」化されたものと読み手の既有知識の関係が重要になる。

この背景的知識には，例えば段落を把握する力といった読みのスキルや体験の有無といったことも含まれるであろう。しかし，この問題は「知識」としてはまず多くが語彙知識のレベルに反映するものと考えてみることができよう。作者はたとえ専門用語であっても想定している読者には既有の語彙であろうと判断すれば，いちいち定義などせずに多用するであろうし，その方が理解が容易で効率的でもある。当然これと逆に語彙知識の欠如が理解の困難さと直結することもしばしばである。そこで国語科の読みの指導ではこの背景的知識の問題はテクストの文脈的知識[6]全般を対象とするのではなく，専門用語がどの程度使われているかとか，トピックをめぐる語彙がどの程度反復されているかといったケースごとの判断に代えて行くことが適当であろう。その意味では「一般的知識」と「特殊な知識」といった区別の方がわかりやすいかもしれない[7]。

ウ　宣言的知識と手続的知識に対応するもの

この知識の区別は人工知能の研究で注目されているもので，次のように定義される。

> 「われわれのもっている知識は宣言型知識と手続型知識とに分類することができる。宣言型知識とは，われわれの知っている事実からなり，手続型知識とはわれわれ

われがやり方を知っている技能からなる。」8)

「(宣言的知識は)概念やそれらの関係についての静的な知識で，われわれが日常使う意味での知識に対応する。」これに対して「手続的知識は精神操作を含む行為遂行に使われる知識である。」9)

おおよそ宣言的知識はテクストの内容（内容語）および明示的な形式（機能語・段落など）に対応し，手続的知識はテクストの暗示的な形式（リズム・文法・物語性など）に対応すると考えておくことができよう。宣言的知識の組合せがある手続的知識を暗示するということはできる。語の組合せのなかに文法が宿るようにである。スキーマの考え方は巧みにこの手続的知識を取り込んでいるようで，そこにスキーマの活力も含意されているのだが，人工知能の研究が示すようにこの手続的知識は表現の困難な知識である10)。こうした認識を踏まえて，内田伸子は知識の種類の位置づけをおおよそ次のように考えている11)。

┌既有知識（送り手に関する知識・言語に関する知識・
│　　　　　世界に関する知識）
└精神操作（マクロルール・手続的知識）

この区別は既有知識を問題にするときの手続的知識の扱い方を示唆している。既有知識としては宣言的知識に当たるものだけを取り上げている（用語については次のエの項を参照)。

そこで読みの活動で取り扱う知識としては，経験を通じて手続的なものになった知識よりも，まず宣言的知識の方をしかも主として内容語の知識（語彙知識）を対象にしていくのが適当なところであると考える。

エ　言語に関する知識（言語知識）と世界に関する知識（世界知識）

言語に関する知識（言語知識）は，ラデルとスピーカー12)によれば，語彙知識・統語知識・テクスト構造知識に分けられる。また世界に関する知識（世界知識）は，事実や信念さらには特定の状況で機能する行為や手順までをも含む世界についての知識・経験（＝常識）である。読むという行為全体を考えながら，この他に伝達にかかわる知識（文字の認知など言語の脱コード化にかかわる基礎的な知識や情報の送り手に関する知識など）を含めて考えていくことが分かりやすい。

これら三領域の知識は個別には国語科でこれまでも言及されてきてはいる。しかし今日知識の問題を包括的に論じようとする立場から焦点化されてくるのはテクスト一般に共通する知識・技能ではなく，テクスト固有の情報に関わる知識の方である。言語の脱コード化にかかわる基礎的知識や統語知識といった一般的言語事項は一貫してこれまで国語科の基本的な指導内容であった。このことを前提にすると，今日国語科の読みの指導で児童生徒の既有知識を改めて問うのは，テクストの内容についての知識やテクスト固有の構造・様式についての知識の有無に関心があるからである。このことからもまず統語知識や伝達にかかわる知識よりも，語彙知識・テクスト構造知識・世界知識が焦点化されるべきところである。

ではこの三者はどのような関心のもとに置かれるべきなのか。先に宣言的知識と手続的知識の区別で言及したように，テクスト構造知識について現在関心が寄せられているのは単なる段落構成といった明示的な形式についての知識ではなく，物語スキーマなどのマクロルールすなわち手続的知識化した暗示的形式の方である。この種の知識の読みにおける活力には注目すべきものがあるが，実際的には捉え難い面が多い。

そこで残るのは語彙知識と世界知識である。本稿の研究テーマが，先にも述べたように，説明的文章教材の主として内容面での読みの指導法の開発にかかわっていることからも，この二つの知識は特に関心の高いものである。

言語知識と世界知識の区別がどういうところにあるのかという言語哲学的課題をここに持ち込むことは控えたいが，語彙知識の広がりはそのまま世界知識へと連続している面が多いと仮定することは差し支えないであろう。世界知識も常識や経験のレベルになると捕らえどころのないものになろう。安易な対応は慎むべきところであるが，世界に関する知識の中核になるのは言語で表現すれ

ばまずは語彙ということになり，知識は「語彙の構成体」であるということになるのではないか。またテクストの読みという現実に即して考えれば語彙知識は世界知識の多くを代表しているとみておいていいのではないか。このことをラデルとスピーカーはこう述べている「テクストに結び付けられた語彙項目は，そのテクスト表現を構成するための適切な世界知識を賦活するはずであり，一方，その表現にあるスキーマ群は付加的な語彙的・統語的そしてテクスト構造的知識を賦活する」[13]と。また語彙を基点にしてテクストの内容の理解にアプローチする展望についても次のように説明している。「力のある読者の場合，両生類といったトピックについての彼らの世界知識は両生類についてのイメージやことばさらにそうした知識を賦活する手続きを通じて語を視覚的に表現したものまでを含んでいる。殆どのテクストの場合，幾種類かのタイプの情報がそのテクストにとって適切なスキーマを賦活するよう収斂しているものである。そこで，語彙的な接近（lexical access）というものは，一つの切り離された手続きによってよりもむしろ一般的なスキーマ賦活手段によってもたらされるものである。その場合の語彙項目はその知識体系の一つの切り離された構成要素というよりもむしろスキーマ的な知識構造の一部と考えられる。」[14]この発言からも分かるように，知識論にとってスキーマの考え方を取り入れるかどうかは重要な鍵になる。

本稿でも語彙知識に焦点を当てながら，読みにおけるこの知識の活力をスキーマの考え方に依って重視している。彼らが述べているように，語彙情報と一般的知識や信念との間にはっきりした境界はなくむしろこれらが機能的な構造をもって生成・変化しているところに理解の原動力が生まれるわけであるが，議論の手続き上，「テクストの読み」においては，そのテクストの構成要素として語彙を一旦切り離して論じていくことはできると考えている。その場合には，「テクストの語彙の構造」と「語彙知識」一般と「スキーマ」とが慎重に区別される段階がなければならないであろう[15]。

以上のア～エの議論を踏まえて，国語科の読みの指導，特に説明的文章の読みの指導で児童生徒の既有知識を問題にしていく端緒としては語彙知識を取り上げることが適当であろうと判断した。

5．研究課題をめぐる展望

さて，語彙知識に注目する理由をいくらか明確にしたが，では，読みの指導過程のどの場面でこの語彙知識をどう扱うことが，読み手個々の既有知識を有効に活用・評価していくことになるのであろうか。この実践的な課題については既に一部検討を加えているものもあるが[16]，問題が複雑なだけに展望を得ることは容易ではない。そこで，本稿では，「事前指導」に限って問題の所在を明確にした。以下がその概略である。

＊読みにおける既有知識の役割が重視され出した結果今日事前指導の見直しを迫られているが，本来，事前指導で扱える情報（知識）は三つある。テクストの中の情報（テクスト内情報）と読み手の既有知識（テクスト外情報ａ）と調べたり聞いたりした情報（テクスト外情報ｂ）とである。テクストの読みの事前指導では，テクストの内容の読み取りにかかわる読み手の既有知識（テクスト外情報ａ）が問題の中心になることが望ましい。

＊また，この既有知識の賦活法としてはこれまでに「思い出し」「討議」などの方法があるが，賦活した知識を事中での読みにも継続して生かしていける手立てと直結したものがさらに工夫されなければならないところである。しかも，この思い出した既有知識がどう読みの活動を通じて変容したかについて，読み手自身が改めて振り返り自己評価できるような手続きであることが望ましい。

＊これまでにも事前と事中の知識を結びつける原理として先行オーガナイザーの考え方が導入されているが，実践で活用されているものではない。先行オーガナイザーの考え方に立って事前指導の効果について読書心理学的なアプローチからしばしば実験報告はなされて

いるが，必然的にそこで扱われる情報は殆どがテクストの内容の一部で，これを事前に提示して理解に与えるその効果を調べるものである。

しかし，国語科の読みの指導ではこの先行オーガナイザーの考え方を踏まえつつも，事前に提示され話題にされる情報は，児童生徒自身が思い出した既有知識の一部であるべきで，しかもこの知識をグループ討議などの過程を通じて「先行オーガナイザー化」するという方向で考えるべきであろう。

このような方向で，「語彙知識」を柱にしながら，児童生徒一人一人の読書欲求を引き出さなければならない。テクストの内容にかかわって彼らが記憶の扉の内側に持っているものに働きかけ，彼ら自身がそれを活用できるようにしなければならない。知識の有無ではなく，持っている知識を思い出すこと，そして積極的に思い出すことを習慣化することが大切である。テクストの内容について詳しい知識を持ちながらもこれを賦活して読みの活力にすることができていない読み手の多いことがしばしば実験報告されているからである[17]。知識を有していることと知識を活用することとは別の問題である。このことは読みの成立にかかわる知識の活力を支える基本原理である。

この原理を踏まえ，事前指導で児童生徒一人一人が思い出す既有知識が事中・事後でも有効に使われるためには，次の二つの指導法について研究が進まなければならないだろう。

1．既有知識の賦活法
2．既有知識の査定法

この点についても，語彙知識を重視するという立場から，既に1．については，「意味マップ法」を，2．については，「PReP法」をそれぞれ検討した[18]。今後もこの二つの方法についてより具体的で詳細な研究を続けていくことで，読みにおける既有の語彙知識の活力について評価していく道が開けるものと考えている。

6．総　括

本稿の目的は，読みの過程における読み手の既有知識の役割の重要さを評価し，これを指導法の上に反映する糸口・方途を探ることである。特にその研究の端緒として語彙知識に注目する理由・意義を明確にすることが眼目であった。

付記：本稿の内容は日本読書学会第33回研究大会において口頭発表したものである。

［注］

1）「既有知識」の用語は，筆者の調べた限りでは文章理解に関する心理学の論著に1980年頃から登場するようになったが，専門用語としては熟していないようである。「既有の知識」の用例は散見される。英語では‘previous knowledge’，‘prior knowledge’，‘pre-existing knowledge’，‘existing knowledge’などが管見に入ったこれに近い用語であると思われる。同一論文にこの4つをすべて使用しているものもあったが概念的区別を明示したものではなかった（J.A. Langer, Examining background knowledge and text comprehension. *Reading Research Quarterly*, 1984, vol. 19, no. 4, pp. 468-481.）。なお注5参照。

2）知識の種類としては様々な用語が適宜与えられているのが現状のようである。ここに取り上げた四組の区別は比較的言及されることが多いと判断したものである。関連する別の用語については適宜取り上げた。

3）倉澤栄吉・富山市立豊田小学校『国語学習指導の実践』新光閣書店，1979，参照。

4）意味マップ（semantic map）とは，トピック語を中心に思い出した語句を，幾つかのカテゴリーを設定しながらその周りに放射状に書きつけていくものである。注16の拙稿，参照。

5）この三者の区別は筆者なりの理解である。本稿では次の訳語を念頭においた。既有知識（pre-existing knowledge）先行知識（prior knowledge）背景的知識（background knowledge）。

6）この知識（contextual knowledge）は，これまでの（on the line, between the line, beyond the line）という区別の後の二者にかかわっての知識である。

7）この区別については，次の文献を参照した。

久原恵子・井上尚美・波多野誼余夫「批判的思考力とその測定」『読書科学』，1981，vol. 25，1－10頁。

8）J.R.アンダーソン『認知心理学概論』誠信書房，1982。235頁。

9）M.A. Just & P.A. Carpenter

Reading Skills and Skilled Reading in the Comprehension of Text. In H. Mandl, N.L. Stein, T. Trabasso (eds.) *Learning and Comprehension of Text*. Lawrence Erlbaum Associates, 1984, p. 308, p. 310.

10）Ibid., p. 310.

11）佐伯胖編『認知心理学講座 3　推論と理解』東京大学出版会，1982，158－179頁。

12）R.B. Ruddell & R.B. Speaker, Jr.

The Interactive Reading Process: A Model. In H. Singer and R.B. Ruddell (eds.) *Theoretical Models and Process of Reading*. International Reading Association, 1985, pp. 751-793.

13）R.B. Ruddell & R.B. Speaker, Jr. (1985), op., cit. p. 771.

14）Ibid., pp. 755-6.

15）この三者の関係については，次の拙稿で言及した。

「読みの事前指導における意味マップの活用法について」（『国語科教育』第36集，全国大学国語教育学会，1989，75－82頁。）

16）拙稿「読むことにおける語彙の問題について－意味マップの作り方を中心に－」（『上越教育大学国語研究』第3号，上越教育大学国語教育学会，1989，1－13頁。）参照。

17）J.A. Langer

Facilitating Text Processing: The Elaboration of Prior Knowledge. In J.A. Langer & M.T. Smith-Burke (eds.) *Reader Meets Author/Bridging the Gap*. International Reading Association, 1982, pp. 149-162.

18）1．は注15，16にあげた二編で，また2．については，次の拙稿で検討した。「Pre-Reading Planについて」（『上越教育大学研究紀要』第9集，第2分冊，1990，1－14頁。）

SUMMARY

In previous studies on reading instruction, knowledge has been classified in the following ways: (1) pre-existing knowledge and previous experience; (2) pre-existing knowledge, prior knowledge, and background knowledge; (3) declarative knowledge and procedural knowledge; and (4) language knowledge and world knowledge. While a number of researchers have used one or the other of these classifications, in the course of the present study it became evident that vocabulary knowledge was more important to reading comprehension than any of the other types of knowledge.

In this paper, first, the significance of vocabulary knowledge in prereading activities was examined; then, the importance of activating this pre-existing knowledge through reading activities was discussed and some pedagogical implications of these views were considered. Finally, suggestions were made for developing a new method of prereading instruction.

The Science of Reading, Vol. 34, No. 3 (1990)

説明的文章の読解指導論における「筆者」概念の批判的検討*

筑波大学附属小学校　寺 井 正 憲**

1．はじめに

現在の説明的文章の読解指導研究で，新しく，かつ有力な提案に「修辞学的な読み」がある[1]。この読みの活動・指導は，概括すれば，学習者に筆者の立場を意識させることで，読解活動を行わせるものである。前稿では，「修辞学的な読み」に該当する提案として，小田迪夫の「レトリック認識の読み」[2]，西郷竹彦の「説得の論法」（「表現・認識の方法」）[3]，藤井圀彦の「述べ方読み」[4]を認定した。そして，この認定に基づき，「修辞学的な読み」の提案が，今日の説明的文章の読解指導研究における課題[5]を達成するかどうかの検討を行った[6]。この検討の過程において，「修辞学的な読み」の指導では，「筆者」が重要な概念として位置づけられていることがわかった。

この「筆者」概念を重視する状況は，「筆者」概念を強調することで，現在の説明的文章の読解指導が改善されるという認識を，それらの提案が持つことを表すものである。しかし，果たして，「筆者」概念の強調は，説明的文章の読解指導を改善するであろうか。「筆者」概念を強調することに，問題点はないであろうか。この疑問に答えるべく，本稿は，「筆者」概念の強調が読解指導を改善するかどうかの議論に先立って，「筆者」概念を強調することの利点，問題点を明らかにすることを課題とする。

検討の対象として，本稿では，先の三者の提案に，森田信義の「評価読み」[7]の提案を加える。森田の提案は，批判的な読みに関するもので，前稿では対象外としたが，「筆者」概念を観点とすることで，検討の対象となった。

歴史的に見れば，昭和40年代に倉沢栄吉が「筆者」概念を強調した「筆者想定法」を提案している。しかし，本発表では，倉沢の提案を検討の対象から除外する。これは，本発表が説明的文章の読解指導研究の現状況を研究の対象とするからである。つまり，倉沢の「筆者想定法」が現状況に強く関わっていないと判断されるからである。この根拠は，「筆者想定法」の考えに基づいた，まとまった提案がここ十四、五年間行われていないこと，そして，先の四者の著述物に実名を挙げて取り上げていないこと，つまり，現在の「筆者」概念の中に，倉沢の提案が活かされていないことの二点からである。

2．「筆者」概念の強調による利点

先の四者は，共通して，「筆者」概念を強調することで，説明的文章の特質を規定している[8]。つまり、「筆者」概念を強調することで，文章中の情報に筆者の意識が反映されると捉えている。

では，「筆者」概念の強調は，四者の提案では，どのような結果をもたらしているのであろうか。

小田迪夫の提案について検討する。小田は，説明的文章の読解指導について次のように述べる。

> 以上述べてきたことを前節に結びつけるなら，読むことの指導は，結局，書き手の認識の視点と読み手学習者の認識の素地（先行経験，先行知識や思考力のレベルのありよう）を両極として，教材を学習者につなぐ作業であるといえる[9]。

この考え方に基づいた「筆者」概念を強調する指導に，「レトリック感応力の増幅」[10]の指導と「書き手の視点」

---

* A critical review of the major theories stressing the writer factor when teaching the reading of expository texts.

** TERAI, Masanori (University of Tsukuba Elementary School)

に立たせる指導[11]とを認めることができる。

まず，「レトリック感応力の増幅」の指導について検討する。小田は，「レトリックを特定の表現技法に限定せず，むしろ言語表現一般に存在するもの，言語表現の本質にかかわるものとみる立場」[12]から，レトリックを次のように捉える。

> このように，言語表現は，人為的記号である科学言語を除けば，すべて，対象認識と，その伝達の過程で，表現者と理解者の個性，立場，状況などの差異によって，その表現→理解にずれや障害を生じることをその本質とする。一義的意味が正確に伝わらないことをその基本的性格とする。レトリックは，そのことをふまえての，そのことの確固たる認識の上に立っての，有効な表現→理解をめざす言語実践である，と考えるのである[13]。

そして，このレトリックに，読み手が「感応する」ような指導の必要性を説く。具体的には，小田は，岡田一枝の「旅だつ種子たち」の授業を挙げている[14]。その指導の要点は，なぜ筆者が「旅だつ種子たち」という擬人法を用いたか，と教師が問うことで，「読み手の感応をいわば読み手本位に大きく増幅させる」[15]活動を保証できた点にある。

この「レトリック感応力の増幅」の指導を，「筆者」概念の強調という観点から検討する。まず，小田の考えるレトリックとは，「表現→理解」に生じる「ずれや障害」を克服するための表現の工夫と捉えられる。これは，「筆者」概念を強調することで，表現形式を，「表現→理解」に生じる「ずれや障害」を克服する手立てとしての表現の工夫と捉えることである。また，「レトリック感応力」とは，「表現→理解」の「ずれや障害」を克服する表現の工夫に，読み手が敏感に反応する能力と考えられる。そして，読解指導では，表現の工夫の効果を問う（ここで「筆者」概念が強調される）ことで，読み手の「レトリック感応力」を高めようとするのである。以上をまとめると，「筆者」概念を強調することで，「ずれや障害」を克服する表現の工夫を認定できる。そして，この表現の工夫を問うことで，読み手の「レトリック感応力」を高めることが達成される。つまり，「筆者」概念の強調は，読み手の「レトリック感応力」を高める結果をもたらす。

つぎに，「書き手の視点」に立たせる指導について検討する。小田は，次のように述べる。

> 明晰な思考とは，「思考のなかに，ある遠近法的な構成された空間をつくること」，ある視点から「ある風景を秩序立てて見ることができるように」することであるという，その視点の獲得によって，読みの思考は，文章表現が指示する対象世界の拡がりの方向に，ある秩序立った風景を作りあげていく。それが書き手の対象認識の視点が明確にとらえられたときの読みの思考形成の姿である。つまり，視点が思考・認識を形成するのである[16]。

小田は，文章には「書き手の視点」があると前提する。そして，その視点は，「思考のなかに，ある遠近法的な構成された空間をつくる」と見ている。それゆえ，ここから，文章には「書き手の視点」から「ある遠近法的な構成された空間」が反映されると考える。したがって，読み手は，この「書き手の視点」に立つことで，文章に採られた題材，さらには，読み手自身の持つ先行知識を思考の中で構成し直すことができることになる。小田は，小松善之助の実践を具体例として，これを示している[17]。

以上のことを，「筆者」概念の強調という観点から検討する。小田の提案では，「筆者」概念を強調することで，文章中において題材を遠近法的に構成する視点という概念を導入することができる。そして，この視点は，読み手の思考中における題材、先行知識の再構成を可能にさせる。つまり，「筆者」概念を強調することは，思考において「書き手の視点」からの題材や先行知識の再構成を可能にするという結果をもたらす。

以上の「レトリック感応力」を高めることと思考における再構成とが，「筆者」概念を強調する結果得られるものである。

西郷竹彦の提案について検討する。西郷は，次のように述べる。

> いい説明文というものは読者にわかりやすい語句をつかって，わかりやすいすっきりした文脈で，しかも読者の興味をひきながら，おもしろく読めて，なによりも読者にとって値打のある（価値のある）知識を与えてくれるものであるはずです。
>
> ですからいい説明文は読解指導する必要がなくなるわけです18)。
>
> とすれば，読解指導のかわりに何をしたらいいかということになります。
>
> 私は，いい説明文であれば，まず，なぜ読者である自分がこの文章を読んでよくわかるのか，ということについて考えさせたいと思うのです。つまり筆者の表現の仕方（表現方法）について眼を向けさせたいと思います。——(中略)——
>
> まず，すぐれた説明文教材から筆者の表現の方法（説得の論法）を学ぶということです。
>
> 次に，文章から筆者のものの見方・考え方（認識の方法といいます）を学ぶということです19)。

以上を整理すると，西郷の提案は，良い説明文とは筆者がわかりやすく説明したものである。説明文がわかりやすく説明されている以上，読み手は一読すればわかるはずである。それゆえ，説明の説明を行うような読解指導は必要ない，ということになる。そこで，西郷は，読解の代わりに，筆者の「表現の方法」(「説得の論法」)と「認識の方法」とを文章から抽出して，それを指導することを提案する。

さらに，西郷は，筆者の「認識の方法」に着目することで，ある種の「本質・価値」である「認識の内容」を読み手に獲得させることができるとする20)。ただし，この「認識の内容」には「筆者の」という修飾語はつかない。この「認識の内容」は，西郷が教材解釈に基づいて設定する，ある抽象化された理解の対象物である21)。

以上を整理すると，まず，西郷は，「筆者」概念を強調することで，良い説明文の規定を行う。しかし，実際的には，教材の質を問う検証過程を経ず，この規定をすべての説明文教材（具体的には教科書教材すべて）に当てはめていく。したがって，西郷が，「筆者」概念を強調することは，結果的には，教材となる文章すべてを良い説明文と価値づけることになる。これは，説明文にプラスの価値づけを行うことである。ついで，この価値づけに基づき，わかりやすさを生み出すものは，筆者の「表現の方法」と「認識の方法」だと規定する。そして，「表現の方法」と「認識の方法」とを，指導内容として確定する。そして，さらに「認識の方法」は「認識の内容」を保証する。要するに，西郷の提案では，「筆者」概念を強調する結果，説明文にプラスの価値づけがされ，そして，筆者の「表現の方法」と「認識の方法」とが指導内容として確定され，さらに「認識の内容」が保証されることになる。

藤井圀彦の提案について検討する。藤井は，「述べ方読み」を提案している。藤井は「述べ方」の重要性を次のように述べる。

> 筆者は，自分自身の得た多くの情報の中から，相手や目的に応じて，必要なものを取捨選択し，それに，どのような順序や構造を与えて述べれば，よく理解してくれるかということを考え，つねに必要な操作を加えながら話したり書いたりするのである。
>
> したがって，説明文を読ませて対象の本質をつかませたり，正確な情報を得させたりするためには，筆者の「述べ方」に注意させることが大切なのである22)。

藤井の考えに従えば，文章とは，筆者が相手や目的に応じて情報を取捨選択し，それに理解しやすい順序や構造を与えて表現されたもの，となる。そして，それゆえ，筆者の「述べ方」に注目することで，「対象の本質」をつかんだり，「正確な情報」を得たりすることができる，とする。ただし，藤井は「述べ方」を明確に定義していない23)。用例から推測すると，通常の表現形式が「述べ方」として捉えられている。

以上を，「筆者」概念の強調という観点から整理する。藤井は，「筆者」概念を強調することで，表現形式全般を

「述べ方」と捉え直す。そして，この「述べ方」に注目させることで「対象の本質」や「正確な情報」を理解させようとする。つまり，「筆者」概念の強調は，「対象の本質」や「正確な情報」の理解を保証するという結果を生じる。

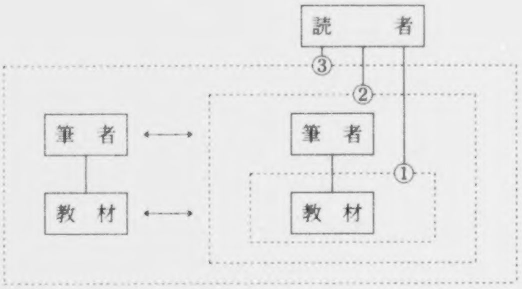
最後に，森田信義の提案について検討する。森田は，「(1)説明（認識）の対象と切り込み口の決定」「(2)ことがらの選択」「(3)論理構築の個性」「(4)表現の個性」「(5)筆者の認識とは何か」の項を設定し，「筆者」概念を強調した，説明的文章の特質論を展開する[24]。そこにおいて，森田は，説明的文章の形式面，内容面の全情報に，筆者の個性が反映されることを強調している。

この説明的文章観に基づき，森田は「評価読み」を提案する。これは，いわゆる批判的な読みに当たるものである。森田は次のように述べる。

> ではありのままの理解を超える読みとはどのような読みを指すのであろうか。それは，筆者の工夫の評価をすることである。筆者はことがら・内容の取り上げ方に際して，これこれの工夫をしているが，その工夫はなぜなされたのか，工夫は成功しているのか，問題はないのか。筆者は説明の論理の構築に際して工夫しているが，その工夫には矛盾はないか。その工夫のおかげで，説明の対象となっている事象が十分に解明されているのか。筆者は，ことば選びに際して工夫しているが，その工夫は効果があるか。総じて，筆者の工夫は，説明の対象である事象の本質の解明に成功しているかどうかを問う読みが必要になってくる。さらに，工夫を問う読みの過程で生じた疑問，問題を解決する読みである。このような読みを，「評価読み」と呼び，何が，どのように書かれているかを文章に即して理解し，確認する読みを「確認読み」と呼んでおきたい[25]。

森田は，「評価読み」を「総じて，筆者の工夫は，説明の対象である事象の本質の解明に成功しているのかどうかを問う読みが必要になってくる。さらに，工夫を問う読みの過程で生じた疑問，問題を解決する読みである。」とする。「疑問，問題を解決する読み」という点がこの文脈では不分明であるが，筆者の採る形式面，内容面を含めた工夫を批判的に読むことで，「評価読み」は開始し，成立する。

次の引用は，「評価読み」を図示し，解説したものである。



> 特定教材を絶対視せず，また，散漫な情報獲得に走らないようにするために，②の立場を取りたい。②の立場の読みは，「筆者の説明の工夫を確認し，評価する」読みである。筆者を，読み手と教材の中間に位置させるのは，筆者の肩ごしに，説明の工夫を読もうとするためである。教材の背後（つまり，教材のかなたから，読者を見つめる位置）に筆者を置くことが常識的であるかもしれないが，肩ごしに見る方が，筆者と一体になったり，筆者を相対化したりしやすく，感想も，気づきも出しやすいものである[26]。

森田は，図の①について，「筆者を介在させ」ない読みは，「教材を絶対視する読みになりがちである」[27]と述べている。また，③については，「読み広げが中心になり，散漫な学習になりがちである。」[28]と述べている。

図の②が，森田の提案する「評価読み」である。「筆者」概念を強調することで，②の「評価読み」が達成される。そして，「筆者」概念を強調することで，「特定教材を絶対視せず，また，散漫な情報獲得に走らないようにする」ことができるとする。

以上を，「筆者」概念の強調という観点から整理する。森田の提案では，「筆者」概念を強調することで，教材中の全情報が「筆者の工夫」と捉えられる。そして，その「工夫」は筆者の個性の反映物である。そして，この個性の反映物を批判的に読むことが，「評価読み」となる。つまり，「筆者」概念の強調は，批判的な読みである「評価読み」を成立させる結果をもたらす。

以上の四者についての検討を整理すると次のようになる。「筆者」概念が強調される結果もたらされるものは，小田では，読み手の「レトリック感応力」を高めることと，思考における題材，先行知識の再構成を可能にさせることである。西郷では，説明文のプラスの価値づけによる，「表現の方法」「認識の方法」という指導内容の確定と「認識の内容」の保証とである。藤井では，「対象の本質」や「正確な情報」の理解である。森田では，批判的な読みである「評価読み」の成立である。そして，以上の結果物が，「筆者」概念を強調する利点として捉えられる。

3．「筆者」概念の強調に伴う問題点

前章では，「筆者」概念が強調される結果，もたらされる利点が整理された。しかし，現時点では，「筆者」概念の強調は，以下に述べるような理論的な不十分さ，あいまいさを有すると見なされる。

第一に，「筆者」概念は，表現分析の方法，指導上の工夫，学習者の問題を問うことなしに，あたかも深い理解や形式と内容の統一的理解を保証するという誤った認識を生む。

藤井の先の引用を再度検討してみよう。

> ①筆者は，自分自身の得た多くの情報の中から，相手や目的に応じて，必要なものを取捨選択し，それに，どのような順序や構造を与えて述べれば，よく理解してくれるかということを考え，つねに必要な操作を加えながら話したり書いたりするのである。
> ②したがって，説明文を読ませて対象の本質をつかませたり，正確な情報を得させたりするためには，筆者の「述べ方」に注意させることが大切なのである[29]。（文番号は寺井）

この二文において，①から②への論理には飛躍がある。①が明らかになることで，なぜ②が成立するかの判断理由が明示されていない。本来，筆者が文章で工夫することと，読み手が「対象の本質」や「正確な情報」を獲得することとは，別物である。文章に筆者の意識が反映されていようといまいと，事態としては，読み手の前に教材としての文章があるにすぎない。もし文章と読者をつなぐならば，表現分析の方法，指導上の工夫，学習者の状況などが問われなければならないはずである。しかし，「筆者」概念は，筆者が文章を作ったのだから，筆者に注目すれば，表現も内容も容易に理解される，という過信を生む。その結果，何の疑いもなく，①から②への飛躍が起きてしまうのである。以下にその具体例を示す。例えば，福島十八は「花を見つける手がかり」の実践研究において，次のように「筆者」概念を強調する。

> 「ありふれたちょう」「いよいよ……」といった表現や，「もんしろちょうにきいてみればわかるのですが、そんなわけにはいきません。」など、読み手に呼びかけるような問題提示の仕方で，筆者が文章のあちこちに顔を出します。この筆者をしっかり意識して読みを進めていきたいものです。そのことによって打てば響いてくる文章として対峙できるし，筆者の物の見方・考え方も楽しく読みとっていくことができるでしょう[30]。

福島は「筆者」概念を強調することで，このような楽観的な期待を述べている。しかし，同文献に抄出される授業記録からすれば，福島の期待は達成されていない。例えば，「筆者登場」の見出しの箇所では，児童は筆者に対する簡単な印象を持ったにすぎない[31]。また，「「いよいよ」さいごの実験，ことばを手がかりに書き手に迫る」の見出しの箇所では，筆者の気持ちを問う発問を巡っての活動が行われるが，教材文の理解に直接結びつかない筆者の気持ちについての印象が話し合われているにすぎない[32]。つまり，福島の実践は，「筆者」概念にとらわれ

て，具体的な表現分析や指導上の工夫を行っていないのである。そして，この原因は，「筆者」概念を楽観的に過信したことによるであろう。

第二に，第一の問題で，①から②への論理展開において問われなければならないとした，表現分析の方法（表現形式の捉え方），指導上の工夫，学習者の捉え方などが，「筆者」概念を強調することで，「筆者」概念を用いない読解指導のそれと，どのように異なってくるかが検証されていない。一般的に言えば，新しい理論や方法は，従来の理論や方法と対比され，相違点が明らかになることで，具体的に理解され，独自性も明らかになるのである。しかし，「筆者」概念を導入した理論ではこの検証が行われていないので，「筆者」概念を強調した表現形式の捉え方，指導上の工夫，学習者の捉え方などが，具体的にはどのようなものであるかが不分明なのである。

表現形式の捉え方，指導上の工夫，学習者の捉え方などの内，「筆者」概念を強調する理論で，最も重要なのは，表現形式の捉え方であろう。これは，前章で見たように，四者の理論が，「筆者」概念を強調することで，特に表現形式の捉え方を変えようとしていたことから理解される。そして，そこでは，表現形式を「筆者の表現の工夫」という概念で表していた。

ところで，従来の説明的文章の読解指導では，表現形式についての基礎学として文章論の成果によっていた。そこで，文章論との関わりで，四者の「筆者の表現の工夫」を整理してみよう[33]。

小田は，前章でも見たように，文章表現全体に「表現→理解」に生じる「ずれや障害」を克服する「書き手のレトリック」，つまり「筆者の表現の工夫」を認定する。そして，読解指導の基礎学において，「表現機構解明の学」としての文章論から，「表現実践の学」としての修辞学への移行を提案する[34]。ただし，小田の考える修辞学が対象とする表現形式がどのようなものであるか，具体的には述べられてはいない。

西郷は，形式面を「仕組」と「仕掛」とから捉える。

> 構想指導というのは〈はじめ・つづき・おわり〉と何を最初に書いて，次に何を書いて最後にどういうことを書いてしめくくるかということです。それを私は仕組と言っています。実際の文章の構想というのは，仕組だけではない。……しかし同時に読者との関係において言うと，読者をどのように文章の中へ引き入れ，どのように読者と対話をしつつ結論へ導いていくかという読者に対する働きかけということがある。これをぼくは他にいい言葉がないもんですから，「仕掛」と言っているんです。そして，仕組・仕掛を統一して，「構想」と名づけているわけです。……その後の文章論をやっておられる市川孝さんにしても，永野賢さんにしても，やはり文法学者の文章論というのは，仕組に関わってだけと言っていいと思いますね[35]。（圏点ママ）

「仕組」は文章論が研究の対象としてきた表現形式である。「仕掛」は「読者に対する働きかけ」とされるところから，「説得の論法」「表現の方法」とされる表現形式に該当すると判断される。この「説得の論法」「表現の方法」が「筆者の表現の工夫」である。そして，「表現の方法」と「認識の方法」とは表裏の関係とされる[36]ところから，「筆者の表現の工夫」の具体物は，西郷の提案する「表現・認識の力を育てる」系統案[37]であると見なされる。つまり，西郷の場合，文章論と「筆者の表現の工夫」とは独立して存在するが，両者ともが理論中に位置づけられている[38]。

藤井は，文章論との対比で議論を行っていない。しかし，文章における「述べ方」が表される箇所として，「①語の選択のしかたや使い方。②文の形，特に文中における語順や，文末の形。③文章の形。特に冒頭の形や，段落における相互の関係のありかたなど。」[39]とする。そして，具体的には，文章論[40]における「主要語句の連鎖」や「主語の連鎖」に類似した観点から「述べ方」を分析している[41]。つまり，藤井は，従来からある，文章論的な表現分析の観点や方法が対象とする表現形式を，「筆者」概念を強調することで，「述べ方」と捉えている。したがって，藤井の場合，「筆者の表現の工夫」（「述べ方」）は，

文章論が対象としてきた表現形式に類似する。

森田も，文章論との対比で議論を行っていない。しかし，森田の「筆者の工夫」の概念は，前章でも検討したように，形式面，内容面に限らず，文章の全情報を指示する。ここから，形式面に限って見れば，森田の提案において「筆者の表現の工夫」が指示するものは，小田における文章論と修辞学，西郷における「仕組」と「仕掛」の区別が行われず，両者を包含するものと判断される。

以上の整理からもわかるように，「筆者の表現の工夫」は，文章論との比較で見れば，文章論的なもの，文章論とは別なもの，文章論を含んだもの，という三とおりが考えられる。果たして，我々は，どれを「筆者の表現の工夫」として認めればよいのであろうか。この答えは，現時点では明らかにされていない。この点で，四者は，文章論との対比で自身の捉える「筆者の表現の工夫」を明らかにするとともに，互いの提案する「筆者の表現の工夫」についても批判的に検討を行う必要がある。

第三に，「筆者」概念の強調は，先に示した表現分析，指導上の工夫，学習者の問題などの内，学習者の問題を軽視する状況を生み出す可能性をもつ。

森田の提案（注26の引用）では，「筆者」概念の強調によって，「特定教材を絶対視せず，また，散漫な情報獲得に走らないようにする」ことができ，批判的な読みが成立するとの主張が行われていた。しかし，森田は次のように延べている。

> 筆者が私たちに提示した話題（問題）について，読者である私はこう考える。筆者はどのように考えているだろうか，これから先は想像がつかない，筆者はどのように切り込み，どのようなことを取り上げて，どのように説明を展開しているのだろうか，どこに解答を書いているだろうかなどの反応をする。このような構えが説明的文章を無味乾燥な存在から，知的な，論理的な体験をする緊迫した，楽しいものへの転換を可能にしてくれる。また，このような構えがなければ，筆者の後追いをするだけで筆者の特質，個性も分からなければ，問題も分からない学習を展開することになる[42]。
>
> この授業は筆者を探る，筆者に迫るという意味で，非常に面白いものであり，こうした読みも試みられる価値があると思うが，拡散的であり，時間がかかる割には，教材そのものの読みが十分に進まないという恐れもある。
>
> 筆者に迫る読みは，原則として，まず，教材という第一資料を徹底的に読み抜くことによって実現したい[43]。

注42では，「評価読み」に関する記述以外に，「確認読み」に関する「筆者の後追いをする」という記述にも，「筆者」概念が用いられている。ここから，「評価読み」，「確認読み」が生じる分岐点は，「このような構え」（批判的に自問する構え，と理解される）があるかどうかにより，「筆者」概念の強調によらないのではないかという疑問が出てくる。

また，注43は，ある実践研究[44]に対して，森田が評価を述べた部分である。ここでも，その実践研究が「筆者」概念を導入しているにもかかわらず，「評価読み」は成立せず，「散漫な情報獲得」に該当する読みとなっている。この実践に対して，森田は，教材を「徹底的に読み抜くこと」を提案している。ここでも，「評価読み」が成立するかどうかは，「徹底的に読み抜くこと」によっているのである。

一般的に，批判的な読みが成立するかどうかの契機は，読み手が文章について，疑問を抱く，おかしいと感じる，疑って読むという，読み手側の主体的な行為によるであろう。現に，森田自身も，「評価読み」の指導方法を述べる箇所で，青木幹勇の実践研究の成果を引用しながら，「筆者」概念を強調することなく，学習者に批判的に教材に反応させる活動を重視している[45]。

確かに，批判的に文章を読んでいく過程において，筆者の物の見方や考え方が想定されてくる。この点で，森田の提案に問題はない。しかし，批判的な読みが成立するかどうかの契機は，「筆者」概念の強調によるのではなくて，読み手側の態度や自意識のあり方による。しかし，

これの強調なくして「筆者」概念を用いることは，指導者の注意を「筆者」のみに向け，学習者側に関わる活動を軽視させることになるであろう46)。

第四に，森田は「筆者」概念の強調が教材の絶対化を生まないとしたが，逆に「筆者」概念の強調が教材の絶対化を生むことがある。

例えば，「花を見つける手がかり」の教材研究で，西郷竹彦は「科学者の文章に学ぶ——確からしさを表す文末表現」と小見出しをつけた上で，次のように述べている。

> さて，五八ページの手引きのところに，〈もんしろちょうは，色紙を花だと思っているようです〉〈赤い花は見えないらしいことがわかりました〉の〈——線の言葉のはたらきを考えてみましょう〉とあります。〈ようです〉とか〈らしい〉とか，こういう確かでない認識が，確かでないということを表す表現の仕方を，きちんと取るということが必要です47)。(下線ママ)

しかし，該当表現に関して，「花を見つける手がかり」の実践研究を詳細に整理した神田綾子は，「実験のデータとしては正確と言えないことばが用いられている」と批判し，批判的な読みの指導を提案するという，西郷とは全く逆の評価を行っている48)。

前章で見たように，西郷の提案では，「筆者」概念を強調することで，説明文にプラスの価値づけを行う。そこから，文章は模範文としての性格を帯びてくる。そして，西郷の提案する指導は，模範文からある種の表現方法なり，認識方法なりを学ぼうとするものなのである。しかし，模範文という発想は教材の絶対化を生む可能性を多分にもつ。そして，前の例は，その具体例なのである。つまり，「筆者」概念の強調は，教材の絶対化を生むことにもなるのである。

以上の四点が，「筆者」概念を強調する提案における理論的な不十分さ，あいまいさの存在するところである。

4．まとめ

本稿は，「筆者」概念を強調する小田迪夫，西郷竹彦，藤井圀彦，森田信義の提案について，「筆者」概念を指標として，検討した。設定した課題は，説明的文章の読解指導において，「筆者」概念を強調することにより生じる利点，問題点を明らかにすることであった。そして，検討の結果，四者の提案におけるそれぞれの利点と，「筆者」概念の強調に関わる問題点が明らかになった。この成果は，「筆者」概念を強調する提案，および説明的文章の読解指導研究において，議論されてこなかったものである。

では，「筆者」概念は現在の説明的文章の読解指導を改善するであろうか。この答えは，今のところ未知数であろう。ただし，「政策決定論」として，「筆者」概念を説明的文章の読解指導において強調すべきか，との問いに答えた場合，現時点では，「筆者」概念の強調に慎重にならざるを得ない。これは，理論が実践に普及する場合に，四つの問題点が一層現実化してくると判断されるからである。しかし，現時点だけの材料で性急に判断を下すことは，「筆者」概念の利点と可能性を捨てることになる。したがって，「筆者」概念の有効性については，今後の研究に期待されるところである。この点で，本稿がその契機となることを願うものである。

また，「筆者」概念をより有効なものにするためには，現在の提案では行われていない，倉沢栄吉の「筆者想定法」理論および，理論を受けた実践的成果についての言及がどうしても必要になってくる。この点で，倉沢理論に対する四者の批判的検討が望まれる。

〔注〕

1）小田迪夫，西郷竹彦，藤井圀彦の提案する活動・指導には，今のところ適当な用語がない。そこで，三者の提案の内，もっとも理論的に整理されている小田の言述によって，仮に「修辞学的な読み」とした。

2）小田迪夫『説明文教材の授業改革論』明治図書，1986年，112ページ。

3）西郷竹彦『説明文の指導——認識と表現の力を育てるために——』部落問題研究所，1983年。『説明文の授業　理論と方法』明治図書，1985年。その他，例えば，

『文芸教育』明治図書（例えば，第24号（1978年８月），第40－45号（1983年８月－1985年２月）など）における西郷論文。

4）藤井圀彦「『説明文の読ませ方』をこう改善したい――『ことがら読み』から『述べ方読み』への転換を――」，『教育科学国語教育』第381号，明治図書，1987年７月，５－19ページ。『力をつける国語教育の授業』明治図書，1987年。

5）今日の説明的文章の読解指導研究における課題は，次のように捉えられる。現在批判される形式主義，内容主義の読解指導は，文章理解における，一語一語，一文一文の意味を積み上げる側面（ボトムアップな側面）のみを強調し，読み手の先行知識を母体として，文章情報を先行知識内に組み込み，先行知識を組み替え，構造化させることで，意味のまとまりを作り上げる側面（トップダウンな側面）が軽視されている。したがって，今日の課題とは，この先行知識を活用する文章理解活動を読解指導中に保証することである。以上の議論について，詳しくは，次の拙稿を参照されたい。拙稿「説明的文章の読解指導論――認知的側面からみた形式主義・内容主義――」，『日本語と日本文学』第８号，1988年１月，左９－19ページ。

6）拙稿「説明的文章の読解指導における現状――「修辞学的な読み」の指導に関する問題――」，『文教大学国文』第18号，1989年３月，15－29ページ。

7）森田信義『認識主体を育てる説明的文章の指導』渓水社，1984年。『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』明治図書，1989年。

8）小田のものは前掲書（注２），39，41ページで行われている。西郷のものは，例えば，西郷竹彦「認識の力を育てる説明文の授業」，『国語教育の手帖』第２号，明治図書，1986年７月，５，６ページで行われている。藤井のものは，藤井圀彦『力をつける国語の授業』明治図書，1987年，75ページで行われている。森田のものは『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』20－37ページで行われている。

9）小田迪夫，前掲書，114ページ。

10）同上，38－47ページ。

11）同上，108－114ページ。

12）同上，38，39ページ。

13）同上，41ページ。

14）岡田一枝「『旅だつ種子たち』の授業」，『文芸教育』第24号，明治図書，1978年５月，74－92ページ。

15）小田迪夫，前掲書，45ページ。

16）同上，110，111ページ。

17）同上，110ページ。小松の授業は，「じどう車のなかま」という教材において，「つくり」「はたらき」を視点として，文章情報，読み手の先行知識を思考中で再構成させるものである。

18）西郷竹彦「認識の力を育てる説明文の授業」，『国語の手帖』第２号，明治図書，1986年７月，５，６ページ。

19）同上，６－７ページ。

20）同上，７，８ページ。

21）この議論については，拙稿（注６），26ページを参照されたい。

22）藤井圀彦，前掲書，75ページ。

23）同上，52－80ページにおける教材分析の用例を参照のこと。

24）森田信義『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』，20－30ページ。

25）同上，41ページ。

26）同上，48，49ページ。

27）同上，47ページ。

28）同上，48ページ。

29）注22に同じ。

30）福島十八「花を見つける手がかり」，田近洵一・田宮輝夫・井上尚美編『たのしくわかる国語４年の授業』あゆみ出版，1989年，157ページ。

31）同上，163ページ。

32）同上，167－169ページ。

33）この点に関する議論は，拙稿（注６），24，25ページ

において既に行っている。以下の議論は，そこでの議論とやや重複する。しかし，この問題は「筆者」概念の強調に伴う重要な問題であるので，本稿で改めて取り上げた。

34）小田迪夫，前掲書，65—68ページ。小田は，文章論，修辞学を規定した（65ページ）後，読解指導において，文章論から修辞学への移行を主張している。

35）鈴木秀一•西郷竹彦「対談　教育学的観点から関連•系統指導を検討する」，『文芸教育』第40号，明治図書，1983年8月，63ページ参照。

36）「説得の論法」が「表現の方法」と同義であることについては，注19から明らかである。また，「表現の方法」と「認識の方法」が表裏の関係にあるのは，次の文献を参照されたい。西郷竹彦『説明文の授業　理論と方法』（注3），68，69ページ参照。

37）例えば，西郷竹彦「認識と表現の力を育てる系統指導」，『文芸教育』第40号，明治図書，1983年8月，6—33ページ。

38）両者とも理論中に採られているが，理論中に矛盾がある。西郷は，従来の読解指導を否定し，認識の指導を提案するが，従来の読解指導においては文章論が形式面の基礎学であった。つまり，西郷の理論は，認識の指導を提案する段階で，読解指導とともに文章論も否定してしまっている。この点で，文章論と「筆者の表現の工夫」の両者を理論中に位置づけようとすることと矛盾する。詳しくは，拙稿（注6）参照。

39）藤井圀彦，前掲書，76ページ。

40）永野賢『文章論総説』朝倉書店，1986年。

41）藤井圀彦，前掲書，68—80ページにおける「氷の話」（東京書籍，3年）や「昆虫のなぞ」（教育出版，4年）の教材分析を参照されたい。

42）森田信義『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』（注7），61ページ。

43）同上，139ページ。

44）佐藤市之助『筆者と対話しながら読み深める指導』，秋田県国語教育研究会『国語を学ぶ力を育てる　主体的読者の育成』国土社，1977年，170—181ページ。

45）森田信義『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』（注7），56—73ページ。

46）これと関連した議論を，井上一郎が行っている。井上は，森田の提案を批判的に検討した上で，読者側の活動に関する指導の重要性を主張している。井上一郎「『またとない天敵』論」，『奈良教育大学　国文　研究と教育』第11号，1988年3月，1—14ページ，13ページ参照。

47）西郷竹彦『西郷竹彦教科書指導ハンドブック　子どもの見方・考え方を育てる4年生の国語　小学校（教育出版）指導書』明治図書，1987年53ページ。

48）神田綾子「花を見つける手がかり」，森田信義編著『説明的文章の研究と実践——達成水準の検討』明治図書，1988年，183，189ページ参照。

SUMMARY

A number of theories in Japan currently stress the writer factor in teaching reading of expository texts. As a means of facilitating comprehension, these theories (mainly those of Michio Oda, Takehiko Saigo, Kunihiko Fujii, and Nobuyoshi Morita) ask students to read while assuming the role of the writer.

Two questions are pertinent to this review: Does the writer factor improve the teaching of reading expository text, and are there any problems associated with stressing the writer factor? To answer these questions, this paper critically reviews the major theories stressing the writer factor in teaching how to read expository text and presents their advantages and disadvantages.

The advantages are as follows: Michio Oda emphasizes that this style of guidance (1) heightens the reader's ability to recognize and appreciate a writer's special style and technique and (2) asks the reader to assume the viewpoint of the writer. As to the first advantage, the intent is to get students to respond sensitively to the writer's rhetoric. By stressing the writer factor, Oda feels that it will overcome the barriers between the expression of the writer and the understanding of the readers. He considers it important for students to approach rhetoric with sensitivity, and the teaching of rhetoric in the text enhances the students' sensitivity. Thus, stressing the writer's role has the advantage of heightening a student's appreciation of rhetoric.

Oda's second advantage, getting the reader to assume the viewpoint of the writer, causes students to organize the information in the text from the writer's viewpoint. Assuming this viewpoint, in effect, leads not only to better organization but also to better comprehension of the text.

Takehiko Saigo regards expository text as a comprehensive explanation by a writer. Therefore, expository text becomes a model of the way to explain or to identify an object when the writer factor is emphasized. Thus, Saigo recommends analyzing the expressions in the text that the writer uses to explain or persuade and that presents the writer's perception and thinking. He says that these expressions to be analyzed should be the content of what is taught.

Kunihiko Fujii considers expository text as what the writer selects and constructs information comprehensively for the intended readers or for the purpose he wishes to express. Thus, students can only comprehend the text correctly by paying attention to the writer factor.

According to Nobuyoshi Morita, who proposes the teaching of critical reading, such reading is possible only when we consider that the text reflects a writer's personality. Therefore, stressing the writer factor has the advantage of helping to ensure critical reading.

Stressing the writer factor has the following disadvantages: first, it produces the mistaken idea that, without considering the method of analyzing a text, a way to teach a text and a grasp of the condition of the students, the text can be correctly comprehended and the substance and form of the text can be learned in a unified manner. The reason for this misconception is that we simply accept the idea that a writer consciously composes text for us, the reader, that he believes will be as comprehensible as possible.

Second, the writer-centered theories, in contrast to other theories that do not stress the writer, have not clearly demonstrated how their method of analyzing text is original, how this method should be used to teach a text, and what the conditions are for students to retain prior knowledge.

Third, the student factor is liable to be neglected when teaching based on a writer-oriented theory because the teacher's attention is overly focused on the writer factor and may very well ignore the readers.

Last, emphasizing the writer factor makes teachers and students believe that the text is absolutely true. Takehiko Saigo's idea of stressing the writer factor gives the text the quality of a model and discourages teachers and students from criticizing the text.

会　報

常任理事会（1989年4月10日）

出席　村石会長　湊副会長　井上　阪本　増田　皆川各
　　常任理事　鳴島事務局幹事

欠席　岡本　佐藤　福沢各常任理事　池田事務局幹事

1．第33回研究大会の件

7月31日と8月1日の2日間開催されるこの大会のテーマを，「新読書論の構築」と決定した。

2．事務局移転の件

新しい事務局の所在地は，〒112東京都文京区大塚3-29-1筑波大学学校教育部国語教育研究室内（電話は直通で03-942-6837）であり，移転をほぼ完了した。4月からは丹宗美登子アルバイターが月水金の10時から5時まで勤務する。しかし，昨年度の雑誌の発行が遅れて1988年度の事務が完了していないため，正式な移転の日付は5月1日としたい。以上のように阪本事務局長から報告と提案があり，これを了承した。

3．機関誌「読書科学」の印刷所の件

新しい印刷所を探していたが，勝美（しょうび）印刷株式会社（〒112東京都文京区小石川1-3-7，電話03-812-5201）に決定したい。以上のように阪本事務局長から提案があり，これを了承した。この印刷所はコンピュータによる印刷を行い，読書科学第33巻第1号から印刷を担当する。

4．委員長の交替について

3月1日付で，福沢編集委員長と井上読書科学賞選考委員長とが，役割分担交替となったことが報告され，了承された。

5．公開研究会の件

2月18日に「ことば遊び研究会」と共催で開催された研究会は，80名の参加者を得て盛会であったことが村石会長から報告された。

6．新入会員承認の件

前回の承認の後，入会を申し込んだ下記の申込者について審査し，全員の入会を承認した。

高木まさき，中田英雄，柿沢敏文，石田淑子，大倉恭輔，田良原英，横山知弘，根岸雅史，福田由紀，城戸梨花，牧戸　章，秋山幸子，笠井正信，西藤久典，千葉滋子，中村敦雄，広井孝子，佐藤康司，後藤恒允，慶野文子，石黒広昭，大原延恵，秋田喜代美，Thomas Robb，メイソン紅子，三宅光一，浅田孝紀，小山内陽子，立木　徹，高橋　薫，笠原正洋，吉田佐治子，山元隆春，三縄克美，北條礼子，柳喜久子，鳴島　甫，中山厚子，村田正廣，岩崎哲郎，松本　修，高山草二，宮作　清，高原節子，榛原豊明，安　直哉，米澤好史，早田武四郎，岡野恵子，田畑元信，鈴村吉徳，橋本　剛

公開研究会（5月14日・横浜女性フォーラム）

午前　研究発表

司会　杉並区立四宮小学校　皆川　和子

主題へ迫る学習展開のあり方を求めて
　　横浜市立上星川小学校　秋山　幸子

国語科における学習ダイナミックスを求めて
　　横浜市教育センター　田村　淑子

群読の実践から　新宿区立天神小学校　白尾　幸子

午後　パネル討議

新学習要領と読書指導

司会　東京学芸大学附属大泉中学校　増田　信一
発言者　白百合女子大学　飯干　陽
　　横浜市立倉田小学校　田島　一郎
　　川崎市立坂戸小学校　三間　陽子

常任理事会（5月15日）

出席　村石会長　湊副会長　井上　岡本　阪本　佐藤
　　福沢各常任理事　池田　鳴島各事務局幹事

欠席　増田　皆川各常任理事

1．第33回研究大会の件

プログラム編成作業を完了した。

2．会則改正の件

次のような会則改正案が阪本事務局長から提案され，承認された。

(a) 第２条　「本会の事務局は当分の間財団法人野間教育研究所内に置く」のアンダーライン部分を「筑波大学学校教育部国語教育研究室」と改正する。

(b) 第18条　「会費は当分の間年額5500円とし……」のアンダーライン部分を「7000円」と改正する。

(c) 第13条　「役員の任期は２年とし……」のアンダーライン部分を「３年」と改正する。

なお，このほかにも改正すべき条項があれば，次回常任理事会で審議することになった。

３．新入会員承認の件

前回の承認の後，入会を申し込んだ下記の申込者について審査し，全員の入会を承認した。

中村順也，石井和夫，今井道子，丹藤博文

４．退会者の件

1988年度末で，51名の会員が会費滞納のため退会扱いになったことが報告された。

常任理事会兼読書科学賞選考委員会（６月19日）

出席　村石会長　湊副会長　井上　阪本　佐藤　福沢
　　　増田各常任理事　池田　鳴島各事務局幹事
欠席　岡本　皆川各常任理事

１．会則改正の件

前回の常任理事会で改正が承認された諸点に加えて，下記の改正が必要であることが事務局から提案され，これを承認した。

(a) 第７条　「本会の事業を運営するため次の役員を置く。1　会長　1名。2　副会長　1名。(以下略)」のアンダーライン部分を「理事長」「副理事長」と改正する。

(b) 第13条　前回承認の改正案では不十分なので，次のように条文全体を改正する。

第13条　役員の任期は３年とし，４月１日から３年後の３月31日までとする。新役員は，旧役員の任期が最終となる年度内に選挙によって決定する。

これで会則改正は，第２条（所在地），第７条（役員の名称），第13条（役員の任期），第18条（会費）の４条にわたることとなり，７月の理事会と総会に提出される。

２．会則第13条改正に伴う措置の件

このことについて次のような事務局原案が提出され，これを承認した。

(a) 1990年４月１日就任の全ての役員から，任期は３年とする。

(b) 1987年の選挙で当選した副理事長の任期については当時の選挙規程の「……その後引きつづき1990年４月１日より1992年３月31日まで会長をつとめる」のアンダーライン部分を「1993年」と読みかえる。

３．日本読書学会会員資格に関する内規の件

事務局から原案が提出され，討論修正の結果巻末記載のように決定した。

４．外国人編集委員委嘱の件

「読書科学」の英文サマリーを校閲する外国人編集委員はJohn Downing氏の没後，Donald A. Leton氏１名となっているので，James M. Furukawa氏を新しく委嘱したい。以上のように阪本事務局長から提案があり，これを承認した。

５．名誉会員推せんの件

望月久貴，尾原淳夫の両氏を名誉会員に推せんすることを決定し，７月の総会に提案することとした。

６．読書科学賞の件

(a) 読書科学研究奨励賞については下記の２氏が候補に残り，次回に決定することとなった。

大内善一氏（読書科学第123号論文）
徳田克己氏（著書“弱視児の漢字読み書き能力”ほか，読書科学の諸論文）

(b) 読書科学賞については次回に決定することとした。

７．アルバイター退職の件

丹宗美登子さんが急に退職されることになり，至急後任を探さなければならなくなった。討議の結果，阪本事務局長と鳴島事務局幹事に一任することになった。

常任理事会兼読書科学賞選考委員会（７月11日）

出席　村石会長　湊副会長　井上　阪本　佐藤　福沢
増田　皆川各常任理事　鳴島事務局幹事

欠席　岡本常任理事　池田事務局幹事

1．アルバイターの件

松平洋子さんが丹宗さんの後任として7月3日から勤務している。月水金の10時～4時半が勤務時間である。以上のように阪本事務局長から報告があり，これを了承した。

2．外国人編集委員委嘱の件

James M. Furukawa博士（Towson State University）と交渉したところ，快諾を得た。以上のように阪本事務局長から報告があった。

3．読書科学賞の件

読書科学研究奨励賞には，前回の選考委員会で候補として残った大内善一氏と徳田克己氏の二人が共に受賞者と決定した。読書科学賞は，該当者なしと決定した。

4．昭和63年度決算と平成元年度予算の件

別項の通り報告と提案があり，これを承認した。

日本読書学会第33回研究大会（7月31日・8月1日）

主　催　日本読書学会
後　援　文部省・東京都教育委員会
主　題　新読書論の構築
と　き　7月31日（月）～8月1日（火）2日間
ところ　筑波大学学校教育部　E428号

7月31日（月）

10：00－12：00

個人研究発表　司会　東京成徳短期大学　徳田　克己
司会　成城大学　岡本　奎六

10：00　児童の情報検索技能
成城大学　岡本　奎六
成城大学　○牧　由美子
成城大学　○岩崎　紀央

10：40　児童と読書週間行事
成城大学　岡本　奎六
成城大学　○大倉　恭輔

11：00　視覚障害児のための「さわる絵本」の作成
東京成徳短期大学　徳田　克己

11：20　対話型テキスト・データベースによる
読書のシミュレーションと展開
―コンピュータ・現象学・解釈学―
東京農工大学附属図書館　岡谷　大

11：40　中心窩と傍中心窩における文字刺激の異同判断
筑波大学　○金城　悟
筑波大学　佐藤　泰正

13：00－13：50　総　会　読書科学賞贈呈式

14：00－16：20

個人研究発表　司会　上越教育大学　有沢俊太郎
司会　筑波大学　岡田　明

14：00　“top-down”か“bottom-up”か
―読み理論の一考察―
筑波大学　岡田　明

14：20　読みの事前指導における既有知識の位置づけについて
上越教育大学　塚田　泰彦

14：40　ランダム配列の説明文における児童の文章理解
東京学芸大学附属小金井小学校　岩永　正史

15：00　英語の内容把握の方略
―マクロ・ディスコースの方略―
東北学院大学　横田　勉

15：20　修辞的表現を読むためのモデル
上越教育大学　有沢俊太郎

15：40　芦田恵之助『綴方十二ヶ月』のインベンション
筑波大学　柳沢　浩哉

16：00　教室のなかの読者たち
―変容行為としての読者論的〈読み〉―
東京学芸大学　丹藤　博文

16：30－18：00　懇親会

8月1日（火）

9：50－12：30

個人研究発表　司会　筑波大学　湊　吉正
司会　奈良教育大学　今井　靖親

9：50　幼児の読字能力と家庭における文字環境

武庫川女子大学　○今井　道子
奈良教育大学　今井　靖親

10：10　ストーリィテーリングの実践から
東京都小平市立第一小学校　宇田　祥子

10：30　ブックトークの実践から
東京都練馬区立中村西小学校　広井　孝子

10：50　児童の読みの軌跡
—「一つの花」の授業実践から—
横浜国立大学　青木　照明

11：10　主題へ迫る学習展開のあり方を求めて
神奈川県横浜市立上星川小学校　秋山　幸子

11：30　「読書指導と問いかけのことば」について
新潟県・糸魚川市　赤野　光夫

11：50　週一時間の図書室学習を，中学の国語科授業の中でも
元　東京都大田区立蓮沼中学校　金子百合子

12：10　エンターテインメントと読書教育
—赤川次郎を中心として—
明治大学付属明治中・高等学校　坂口　泰通

14：00—16：00
シンポジウム
「読み語りの技法をめぐって」
司会　甲南大学　尾原　淳夫
発言者　松戸市おはなしキャラバン　浜島代志子
調布市東部公民館　山花　郁子
東京都杉並区立四宮小学校　蔵元　和子

日本読書学会平成元年度理事会（7月31日）

出席　村石会長　湊副会長　岡本　阪本　佐藤　福沢　増田　皆川各常任理事　池田　岡田　尾原　倉沢　桑原　高木　田島　滑川　鳴島各理事

欠席　井上常任理事　井上　大村　田近　長　野地　深川各理事　平沢　山本各監事

1．昭和63年度事業報告　福沢周亮常任理事
2．昭和63年度決算報告　阪本敬彦常任理事
3．監査報告　山本晴雄監事
（監査報告書代読）
4．平成元年度事業計画案　福沢周亮常任理事
5．平成元年度予算案　阪本敬彦常任理事
6．会則改正案　阪本敬彦常任理事

以上すべて原案通り可決承認された。

日本読書学会平成元年度総会（7月31日）

I　議長選出　高木和子氏，議長となる
II　会長あいさつ　村石昭三会長
III　議事
(1)　昭和63年度事業報告　福沢周亮常任理事
(2)　昭和63年度決算報告　阪本敬彦常任理事
(3)　監査報告　山本晴雄監事
（監査報告書代読）
(4)　平成元年度事業計画案　福沢周亮常任理事
(5)　平成元年度予算案　阪本敬彦常任理事
(6)　会則改正案　阪本敬彦常任理事

以上の報告と提案のうち(1)から(5)までは原案通り可決された。(6)については，第7条の改正（役員の名称）については更に検討を要するとの意見が会員から出て否決された。第2条（事務局の所在地），第13条（役員の任期），第18条（会費）についてはすべて原案通り可決された。（改正後の会則は巻末参照）

昭和63年度決算

収入		4,022,290円
	内訳	
	くりこし金	7,083円
	会費	2,144,500円
	賛助会費	1,140,000円
	売上金	729,000円
	利子	1,707円
支出		4,022,290円
	内訳	
	機関誌出版配布費	2,109,930円
	人件費・謝金	841,000円
	通信費・交通費	239,410円
	印刷費・消耗品費	39,980円
	本部運営費	206,470円

	公開研究会費	161,970円
	第32回研究大会費	275,280円
	国際活動費	140,740円
	次年度へくりこし	7,510円
差引		0円

第32回大会決算

収入		657,280円
	内訳	
	大会参加費	223,500円
	懇親会費	104,000円
	資料集売上金	4,500円
	学会本部大会予算	275,280円
	寄付金	50,000円
支出		657,280円
	内訳	
	プログラム印刷費	75,740円
	資料集印刷費	253,500円
	その他印刷費	25,730円
	通信費	91,000円
	講師車代	20,000円
	アルバイト代	61,280円
	理事会費	14,400円
	文具・消耗品費	4,789円
	準備委員会	10,190円
	懇親会支払い金	100,651円
差引		0円

平成元年度予算

収入		3,938,510円
	内訳	
	くりこし金	7,510円
	会費	2,090,000円
	賛助会費	1,140,000円
	売上金	700,000円
	利子	1,000円
支出		3,938,510円
	内訳	
	機関誌出版配布費	2,000,000円
	人件費・謝金	1,000,000円
	通信費・交通費	200,000円
	印刷費・消耗品費	100,000円
	本部運営費	200,000円
	公開研究会費	150,000円
	第33回研究大会費	150,000円
	国際活動費	130,000円
	雑費	8,510円
差引		0円

第22回読書科学賞

読書科学研究奨励賞　大内善一殿

あなたは本学会機関誌「読書科学」第122・123号に，「国語科教材分析の基礎論構築のために」を発表されました。この論文及び教材研究に関するあなたの一連の論文はいずれも読書の科学的研究の今後に寄与するところ大なるものがあります。

その業績に対し読書科学研究奨励賞を贈りこれを賞します。

平成元年7月31日

日本読書学会

会　長　村石　昭三

読書科学研究奨励賞　徳田克己殿

あなたは弱視児の読みに関する研究に力をそそぎ「弱視児の漢字読み書き能力」等の著書論文を通してこの分野の研究開発に寄与されました。

その業績に対し読書科学研究奨励賞を贈りこれを賞します。

平成元年7月31日

日本読書学会

会　長　村石　昭三

常任理事会（9月12日）

出席　村石会長　阪本　増田各常任理事　鳴島事務局幹事

欠席　湊副会長　井上　佐藤　福沢　皆川各常任理事　池田事務局幹事

1．選挙管理委員の指名の件

本年度は役員選挙の年に当たるので，会長指名により下記の6名が選挙管理委員に指名された。

増田信一（委員長），池田進一，阪本敬彦，佐藤泰正，鳴島　甫，福沢周亮

2．公開研究会の件

筑波地区で予定している秋の公開研究会は，11月5日または11月12日に開催の予定であることが，増田研究委員長から報告された。

3．日本在住IRA会員に入会をすすめる件

IRAに入会している日本在住者で，日本読書学会に入会していない者がかなりあるので，IRA会員名簿を入手して入会をすすめたらどうかと村石会長から提案があり承認した。詳細は阪本事務局長に一任した。

公開研究会（12月3日・筑波研修センター）

研究発表　「創造的な読みを目指して」
茨城県友部高校　中島　英俊
茨城県吾妻小学校　吉田　敬
埼玉県栄小学校　八巻　公紀
指定討論者　日本読書学会常任理事　増田　信一

研究協議
司会　茨城県牛堀町教育長　藤原鉄司郎
日本読書学会理事　田島　一郎
日本読書学会常任理事　皆川　和子

講　演　「創造的な読書」
日本国語教育学会常任理事　大橋富貴子

展　望　日本読書学会会長　村石　昭三

常任理事会（12月7日）

出席　村石会長　湊副会長　井上　阪本　佐藤　福沢　増田　皆川各常任理事　池田　鳴島事務局幹事

欠席　岡本常任理事

1．1990年研究大会日程の件

筑波大学学校教育部において，1990年7月31日から8月1日までの2日間開催することが決定した。

2．公開研究会の件

筑波在住の委員の都合などで，12月3日に開催したことが，増田研究委員長から報告された。

3．読書科学発行の件

本年度の第4号（最終号，12月発行予定のもの）は，約2か月遅れで発行の見込みであることが，井上編集委員長から報告された。

また，執筆要項を改定して投稿原稿を2通提出してもらうようにしたいと，阪本事務局長から提案があり，これを承認した。

4．役員選挙の件

会員名簿（有権者名簿）が掲載される読書科学第33巻第3号の発行が遅れているので，役員選挙は1990年1月に入ってから，年度末までに終了するように実施したいと増田選挙管理委員長から説明があり，これを了承した。

5．財政状態について

本年度は，事務局の移転など予想外の出費があり，およそ50万円の赤字が出る見通しであること，来年度から会費の値上げが承認されているので，1990年度には赤字を解消できる見込みであることが阪本事務局長から報告され，これを了承した。

6．IRAから国連に贈呈する布の件

1990年7月にストックホルムで開催される世界読書会議の席上，加盟各国から読書にちなむ絵・字などをデザインした布を持ち寄り，それをつなぎあわせて「壁掛け」を作り，国連に贈呈する計画があり，日本読書学会にも協力を求めてきた。この件については，全てを皆川常任理事に一任した。以上のように阪本事務局長から報告があった。

7．新入会員承認の件

下記の入会申込者の入会を承認した。

横田　勉，中村年江，桐原宏行，瀬川栄志，次郎丸睦子，定金恒次，深沢完興，宇田祥子，増原仁美，小堀常雄，宮本友弘，守谷京子，坪井敏純，早坂重行

常任理事会（1990年1月16日）

出席　村石会長　湊副会長　井上　阪本　増田各常任理事　鳴島事務局幹事

欠席　岡本　佐藤　福沢　皆川各常任理事　池田事務局

幹事

1．1990年度研究大会の件

7月31日～8月1日の2日間，筑波大学学校教育部で開催される研究大会のテーマを

「新読書論の構築——読書でしか得られないもの」

と決定した。

常任理事会（3月5日）

出席　村石会長　湊副会長　井上　岡本　阪本　佐藤
　　　福沢　皆川各常任理事　池田　鳴島各事務局幹事
欠席　増田常任理事

1．役員選挙の件

欠席の増田選挙管理委員長にかわって阪本事務局長から別項のとおり役員選挙の結果が報告された。

2．1990年度研究大会の件

2日目（8月1日）に予定しているシンポジウムの主題は「読書でしか得られないもの」と決定し，発言者候補として，江連隆，田近洵一，守一雄の各氏，司会者に高木和子氏が推薦され，交渉に当たることになった。

3．事務局の部屋移転の件

事務局がある鳴島研究室（E309）が，年度末にE237に移転するので，学会事務局もそこに移る。郵送アドレスと電話番号は変わらない。以上のように佐藤常任理事から報告があり，これを了承した。

役員選挙開票結果（3月5日・選挙管理委員会）

A　理事選挙

(1)	有権者数	349			
(2)	投票数	85			
(3)	無効投票	0			
(4)	有効投票	85			

(5)　理事選挙の延べ投票数　5名連記×85＝425

(6)　理事当選者　20名

当選	阪本敬彦	38	当選	村石昭三	15
当選	倉澤栄吉	33	当選	岡本奎六	13
当選	湊 吉正	27	当選	高木和子	13
当選	福沢周亮	23	当選	田近洵一	12
当選	増田信一	22	当選	鳴島 甫	12
当選	井上尚美	21	当選	岡田 明	11
当選	大村はま	18	当選	尾原淳夫	11
当選	桑原 隆	18	当選	皆川和子	9
当選	滑川道夫	17	当選	徳田克己	7
当選	佐藤泰正	16	当選	野地潤家	6
			次点	井上 繁	6

注　第20位4名同点のため抽選により野地潤家氏当選，
　　井上繁氏次点。他の2名は今井靖親氏と塙和明氏。

B　監事選挙

(1)～(4)　理事選挙と同じ

(5)　監事選挙の延べ投票数　2名連記×85＝170

(6)　監事当選者　2名

当選	平沢 薫	31	当選	山本晴雄	27
			次点	有沢俊太郎	5

C　常任理事選挙

(1)	有権者数	20
(2)	投票数	17
(3)	無効投票	0
(4)	有効投票	17

(5)　常任理事選挙の延べ投票数　5名連記×17＝85

(6)　常任理事当選者　5名

当選	阪本敬彦	15
当選	井上尚美	9
当選	桑原 隆	8
当選	福沢周亮	8
当選	村石昭三	7
次点	鳴島 甫	7

注　第5位2名同点のため抽選により村石昭三氏当選，
　　鳴島甫氏次点

D　副理事長選挙

(1)～(4)　常任理事選挙と同じ

(5)　理事選挙の延べ投票数　17

(6)　副理事長当選者

当選	佐藤泰正	7
次点	福沢周亮	6

常任理事会（3月26日）

出席 村石会長 湊副会長 井上 阪本 佐藤 増田各常任理事

欠席 岡本 福沢 皆川各常任理事 池田 鳴島各事務局幹事

1．本年度・来年度事業の件

年度末，役員交替期にあたり，1989年度事業の反省を，1990年度事業の計画について話し合った。

（1989年度分おわり）

日本読書学会会員資格に関する内規

（1989年6月19日）

(1) 大学を卒業した後，読書に関連する研究または職業に従事している者は，正会員の資格を有する。

(2) 短期大学を卒業した後，読書に関連する研究または職業に2年以上従事している者は正会員の資格を有する。

(3) その他，読書に関連する研究または職業に従事する者で，常任理事会が適当と認める者は，正会員の資格を有する。

日本読書学会会則（1989年7月改正）

第1章　名称と事務所

第1条　本会は日本読書学会と称する。

第2条　本会の事務局は当分の間筑波大学学校教育部国語教育研究室内に置く。

第2章　目的と事業

第3条　本会は読書に関する科学的研究を志す者の連携協力によって日本における読書文化の発達ならびに読書指導の進歩を図ることを目的とする。

第4条　本会は前条の目的を達成するために次の事業を行なう。

1．会員の研究促進を目的とする大会の開催。
2．会員の共同研究を目的とする部会の開催。
3．会員の日常の研究・実践活動の情報の収集ならびにその紹介。
4．読書及びその指導に関する内外諸文献の調査ならびにその紹介。
5．内外における関係諸団体との緊密な連絡。
6．会員の研究業績その他を掲載する機関誌の編集。
7．会員が本会の組織運営に関して協議する総会の開催。
8．その他本会の目的を達成するために必要な事業。

第3章　組織と運営

第5条　本会の会員は正会員，名誉会員および賛助会員とする。

正会員は本会の趣旨に賛同して会員となることを申し込み，常任理事会の承認を得，所定の会費を納入したものとする。

名誉会員は本会の運営に功労のあったもの，または本会の事業に財政的援助をしたもので，理事会が推薦したものとする。名誉会員は正会員と同等の権利を有する。

賛助会員は本会の趣旨に賛同して，賛助会費を納入したものとする。

会員であって会員の義務を怠り，または不都合な行為をしたものは除名されることがある。

第6条　会員は本会が営むあらゆる事業に参加することができ，また本会の機関誌その他の出版物について無料配布または優先的配布をうけることができる。

第7条　本会の事業を運営するために次の役員を置く。

1．会　　長　　1　名
2．副 会 長　　1　名
3．常任理事　　若干名
4．理　　事　　若干名
5．監　　事　　2　名

第8条　理事及び監事は，正会員および名誉会員が互選する。

理事長が運営上必要と認めたときは，前記の互選によるもののほか，正会員の内若干名を指名して，理事に加えることができる。

第9条　理事は理事会を構成し，本会の事業執行の責任を負う。

第10条　副理事長は理事の互選により選出し，理事長の任期終了とともに次期理事長となる。

理事長は会長として本会を代表する。副理事長は副会長として会長を補佐し，会長事故あるときは，その職務を代行する。

第11条　常任理事は理事が互選する。

理事長が運営上必要と認めたときは，前項の互選によるもののほか，理事の内2名に限り指名して，理事会の承認を経て，常任理事に加えることができる。

常任理事会は理事長，副理事長及び常任理事によって構成する。

常任理事会は理事長の委託をうけ，本会の通常の運営について常時執行の任にあたる。

第12条　監事は，本会の会計を監査する。

第13条　役員の任期は3年とし，4月1日から3年後の3月31日までとする。新役員は，旧役員の任期が最終となる年度内に，選挙によって決定する。

第14条　本会に名誉会長を置くことができる。名誉会長は理事会の推薦による。

第15条　本会の事業を遂行するために事務局に次の職員を置く。

1．事務局長　　1　名
2．書　　記　　若干名

事務局職員に関する規定は別に定める。

第16条　本会に支部を置くことができる。支部に関する規定はこれを別に定める。

第4章　会　　計

第17条　本会の経費は会費，賛助会費，寄附金または補助金等によって支弁する。

第18条　会費は当分の間年額7,000円とし，毎年3月末までに次年度の会費を納入すべきものとする。

第19条　本会の会計年度は毎年4月1日より始まり翌年3月31日で終わる。決算報告及び予算案は総会において承認及び審議決定される。

第5章　雑　　則

第20条　本会の会則の改正は総会において審議決定される。

Vol. 34, No. 3 October, 1990

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**
President: Yoshimasa Minato **President-elect:** Yasumasa Sato

EDITORS
Shuntaro Arisawa
Akira Okada
Junichi Tajika
Shinichi Ikeda
Takashi Kuwabara
Yoshimasa Minato
Shobi Inoue
Takahiko Sakamoto
James M. Furukawa
Yasuchika Imai
Kazuko Takagi
Donald A. Leton

CONTENTS

My Views on Reading Instruction (X)
Reading and Japanese language skills ········ *SADAKANE, Tsuneji* ······ 82
Improving reading guidance ········ *TAJIMA, Ichiro* ······ 84
Original Articles
The effects of presentation style using sentences and pictures on kindergarten children's memory of a story ········ *TAMASE, Yumi* ······ 86
Student-oriented reading instruction ········ *TANDOH, Hirofumi* ······ 94
Vocabulary knowledge and reading instruction ········ *TSUKADA, Yasuhiko* ······ 102
A critical review of the major theories stressing the writer factor when teaching the reading of expository texts ········ *TERAI, Masanori* ······ 110
Official Notes ········ 121

THE SCIENCE OF READING is published four times a year (with an occasional combined number) as a service to members of the Japan Reading Association. Membership in the Japan Reading Association is open to anyone interested in reading. Please send all applications for membership and queries to Takahiko Sakamoto, Japan Reading Association, Department of Japanese Language Education, School Education Center, University of Tsukuba, 3-29-1 Otsuka, Bunkyo, Tokyo 112, Japan

---

第34巻　第3号
会員頒布
<通巻　第133号>
編　　集　日本読書学会編集委員会
発行人　日本読書学会
平成2年10月1日　発行
発行所　日本読書学会
〒112
東京都文京区大塚3－29－1
筑波大学学校教育部
国語教育研究室内
振替東京6－3213番

印刷・勝美印刷株式会社

ISSN 0387-284 X

読書科学

第34巻 第4号（通巻 第134号）平成2年12月1日 発行（季刊）

私の読書教育論（Ⅺ）
　情報化時代の読書指導　瀬川武美
　集団読書の必要性　山田栄子
再話民話『おおきなかぶ』の
　受けとめに及ぼす挿絵の影響　岩崎哲郎
　渡辺千佳子
　立木徹
　伏見陽児
視覚障害者に対する態度変容における
　盲児用「さわる絵本」の作成体験の効果　徳田克己
漫画および漫画英雄の印象　大城宜武
　福原満
文学教育の基礎理論研究　中村敦雄
国語科における読書指導の実践的研究　定金恒次

134

日本読書学会

◇本号目次◇

特　集　私の読書教育論（XI）
情報化時代の読書指導　帝塚山学院大学　瀬川武美　130
集団読書の必要性　千代田区立九段小学校　山田葉子　132

原　著
再話民話『おおきなかぶ』の受けとめに及ぼす挿絵の影響
茨城キリスト教大学　岩崎哲郎
茨城キリスト教大学　渡辺千佳子
茨城キリスト教短期大学　立木　徹
茨城キリスト教大学　伏見陽児　134
視覚障害者に対する態度変容における
盲児用「さわる絵本」の作成体験の効果
——盲児の反応提示の影響——　筑波大学　徳田克己　142
漫画および漫画英雄の印象
——漫画認知の機制に関する基礎的研究，3——
沖縄キリスト教短期大学　大城宜武
福井県小児療育センター　福原　晶　147
文学教育の基礎理論研究
——W・イーザー『行為としての読書』の検討——
東京都立府中工業高校　中村敦雄　155
国語科における読書指導の実践的研究　倉敷市立短期大学　定金恒次　165

日本読書学会役員　1990年4月1日〜1993年3月31日

会長　理事長　湊　吉正
副会長　副理事長　佐藤泰正
常任理事　井上尚美　桑原　隆　阪本敬彦　児島　市
福沢周亮　増田信一　村石昭三
理　事　池田進一　大村はま　岡田　明　岡本奎六
尾原淳夫　倉澤栄吉　高木和子　田近洵一
徳田克己　滑川道夫　野地潤家　梼川和子

監　事　平沢　茂　山本晴雄

編集委員　有沢俊太郎　池田進一　井上尚美　今井靖親
岡田　明　桑原　隆　阪本敬彦　高木和子
田近洵一　湊　吉正
James M. Furukawa　Donald A. Leton

特集

私の読書教育論（XI）

帝塚山学院大学　瀬川武美
東京都千代田区立九段小学校　山田葉子

My Views on Reading Instruction (XI)

Reading guidance in the information age.
SEGAWA, Takemi (Tezukayama Gakuin University)

The importance of group reading.
YAMADA, Yoko (Kudan Elementary School, Tokyo)

The Science of Reading, Vol. 34, No. 4 (1990)

情報化時代の読書指導

帝塚山学院大学　瀬川武美

子供と大人の読書傾向

ファミコン・ゲームに夢中になり，アニメのCDやビデオを見，いわゆる「ズッコケ」的なマンガを見る子どもたちが圧倒的に多い。ファミコンは，刹那的に末梢神経だけを使って処理するゲームだ，マンガは軽読書だ，といって否定的に評価されている。しかし，子供たちはこれらに夢中になっている。

子供は大人の姿を見て育つというが，その大人も，マンガや週刊誌，カタログ雑誌だけを見る者が増えている。4月29日の朝日新聞に，出版科学研究所の調査が紹介されていた。それによると，1989年の出版全体の売り上げの伸びは，毎年4%前後というなかで，コミックは10%前後の突出ぶりで，横ばいの文庫をしり目に，勢いがとまる気配はない，という。もはや，大人は子供の読書離れを批判する資格はなくなりつつある。

今や，変化と合理性，質よりも量の優先する文化に染まりつつある。薄っぺらな近未来を見る思いがする。何が，このような大人や子供を作ったのか，どうすれば，望ましい読書人を育てることができるのか，を考えることが急務のように思われる。

読解指導と読書離れ

読書意欲を高めるためには，子供を読書好きにすることである。読書に夢中になるような経験の場を設定することである。はたして，今日の学校教育でこのことが実践されているだろうか。受験のための教育をしているような学校自体に問題があることは否めないが，その前に，直接，読書と関わりを持つ国語科の教育のあり方を検討してみる必要がある。

国語科の授業は読解指導中心に終始している。昭和50年の全国高等学校校長協会の調査では，中学校から高等学校に進学した生徒のうち，中学校の国語科の授業内容を70%以上身につけていると思われる者は，16%であったという。15年後の今も大同小異だろう。ひょっとしたら悪化しているかもしれない。丹念な読解指導も生徒には役立っていないのである。読解指導が楽しくないから，心に残らないのである。読解指導を否定はしない。しかし，そのことにのみ終始することが，国語科の教育を痩せたものにしていると考える。

読書意欲を喚起し，読書活動が日常生活において活発に行われるような配慮は稀薄であるように見受ける。読書の楽しさ，文章の良さなどを学ばせるはずの読解指導が，逆に国語科嫌い，読書離れを引き起している。学業を終えたとたんコミック雑誌ばかり読み，子供はファミコン・ゲーム，アニメ，マンガといった刺激性の強い，軽い内容の物にひかれていく。これを読解指導の反作用現象と見るのはいきすぎであろうか。

速読訓練のすすめ

では，どのようにすれば読書をすることに抵抗をなくさせるか。それは，まず読書が辛いものでも，むずかしいものでもない，と感じさせることである。次に，自主的に読む本の量を増やしていかせることである。その手立ては，様々に考えられるが，情報化社会とニューメディア時代における読みとり，という視点から「速読訓練」を提案したい。

ファミコン・ゲーム，CD，ビデオは読書時間を減少さ

せる。しかし，これらを子供たちから奪うのは暴力的である。これらを読書と共存させる１つの方法は読書のスピードを倍加することである。また，速読力は情報化社会を生きる武器でもある。

今日の社会における情報伝達の手段といえば，FAX，コンピュータ通信，衛星放送などと，年々多量化，多様化している。OA化が進みペーパー•レスの時代が来るだろうという予測もあるが，文字言語は情報伝達やコミュニケーションの主流であり続けるだろう。情報量も伝達手段に比例して増大する。この傾向は強まるばかりである。このような社会で要求されるものは，情報の選択・処理能力の的確さと速さである。これが，子供たちを取り巻く社会の現実である。とすれば，子供たちにそういう社会で自立できる能力を養ってやるのが教師の役目である。速読の訓練は今こそ必要なのである。

筆者は，小学４，５年の生徒にパーソナル•コンピュータによる速読訓練を実施したことがある。１人に１台のパーソナル・コンピュータを与えての個別訓練である。１日60分程度の訓練を10日間継続した。教材は朝日小学生新聞から700から800字程度の文章を抜粋したものである。訓練はただ文章を読むだけではなく，内容も正しく理解させるものである。実験であるので，放課後に行ったが，１人の欠席者もなく，むしろ楽しみにしていたくらいで，早くさせろ，もっとしたい，とせがまれた程である。生徒は実験校の教員によって選択された読書能力の各段階の者たちである。結果は，分速（１分間の読字数）の平均が，385字から909字に増加した。なかには，分速が250字から1091字に増加した者もいた。（注）

指導要領が改訂されて，理科などではコンピュータが個々人のペースに応じて個別に学習を進めるための機器として活用することが望まれるようになった。普及の台数も１校に１台のレベルから40台程度まで期待されるところである。国語科の教師も積極的にコンピュータを指導方法に取り入れてほしいものである。ファミコンに慣れている子供にとって，コンピュータは親しみやすい学習機器である。しかも，学習者個人の読みのスピードと理解の程度に応じて，ディスプレイに提示する教材の速さを制御できるので速読の訓練に適している。

筆者の場合はあくまでもパーソナル・コンピュータによる速読訓練の実験で終ったのであるが，訓練に励みを持たせるために，分速で1500字が読めるようになれば「速読認定証」を与えるとよい。さらに，速読を子供たちの生活に定着させるために，コンピュータによる速読訓練と並行して，書物による読書活動を継続させていくことが望ましい。例えば，生徒に好きな本を学校に持たせて来て，毎日読んだ頁を記録させ，一定の頁を句切りとして「○○頁達成証」というものを渡す，といった方法もおもしろい。自主的に読む本の量が増えていくだろう。

子供たちはけっして読書嫌いではない，と信じる。読書に楽しみを持たせる指導の工夫が足りないから，読書好きの子供が育たないのである。子供の人格的成長のために，読書を生きる技術とすることができるために，まず国語科の読書指導の工夫が望まれる。速読の訓練は，情報洪水の中でたくましく生きる人間を育てるだけではない。子供たちは多くの読書を通して，本の中には宝物がいっぱい詰っていることを発見していくにちがいない。

〔注〕

瀬川武美・平田啓一：パーソナル・コンピュータによる日本語速読訓練の形成的研究，視聴覚教育研究，第17号，1987年

The Science of Reading, Vol. 34, No. 4 (1990)

集団読書の必要性

千代田区立九段小学校　山田葉子

1．三本立ての読書指導

① 読書の範囲を広げ，読書量を増す

② 資料の検索や，情報の取捨選択の能力を育てる

③ 集団読書を通して考えを深める

この三つを柱として読書指導に当たっている。これらは低学年段階からも指導できるし，効果も上げ得るものと考えている。

それぞれについて多少の実践例を有しているが，今回は，主に③の集団読書について述べたい。

2．集団読書を通して考えを深める

(1) 一石を投じる

日常の学習の中で「何かみんなの考えを助けたり発展させたりできるように，自分の考えを積極的に出していこう」という働きかけをしている。

話し合いの中で発言せずにいて，後の作文でその話し合いの内容を「僕は失望した」と批判することは，みんなの真意もつかめていないし，何よりもみんなのために役立っていないという。この認識に到達するためのいくつかの経験を踏ませておくことによって，多くの発言の中から，必要でしかもみなを興奮させる問題提起が生じてくるのである。

(2) おじいさんのランプ（新美南吉）における一石

「あの日，おじいさんはランプの芯の仕入れに行かなかったらよかったんだ。そうすれば，電柱を立てるための穴ほりも，夕方，町でついた電燈の明るさも見なくてすんだ。村長さんをうらんだり，苦しんだりすることもなかったのに。」

ここから賛否両論が生じ，大いに議論することとなった。そして，結論として出てきたのは，

□ 遅かれ早かれおじいさんは，ランプがもう過ぎた時代の物であることに気付くはずだ。それなら早く知った方がよかったのではないか。

○ 自分の生活を支えてきたランプが役に立たなくなることを認めなくてはならないおじいさんが可哀想だ。

○ 早く知ることによって，苦しさも早く乗り越えられる。村長さんの家に火を付けないでよかった。

○ 文明開化だといって世の中が変わっていくかげでもっとたくさんのおじいさんのような人がいたにちがいない。

○ 最後の場面が目に浮かんできて，ランプに石を投げるおじいさんの気持ちが伝わってくるようだ。がんばってほしい。

などと言うものだった。一人で読むより，みなで話し合い考え合う方が，内容の読みとりに深みが出てくることに気づいたようである。

(3) めあてをもって読ませる

時によっては，こちらから一石を投ずることがあってよいのではないかと考える。

卒業が近くなってから読ませたい本に“君たちはどう生きるか”(吉野源二郎著)がある。しかし，少しむずかしく自分から読み通すことはできないだろうと予測される。

ここで，「主人公がコペル君と呼ばれるようになったわけ」を読みとって，原稿用紙に一枚か一枚半にまとめなさいという一石を投じる。(冬休みの宿題)

最初の部分であるが，何回読み返したことであろうか。答えを見つけるために二回以上，まとめるためにも数回

は読んでいたようだ。ここが通過できれば，後は物語の展開となって楽に読み通すことができる。

そして，「雪の朝」の主人公になぐさめの手紙を書こうともっていく。主人公の苦しみをどう読みとっていたかによって書き方が違ってくる。

プリントして，みなで読み合い感想を話し合うことによって，一人ひとりが異なった見方や感じとり方をし，考え方にも違いがあることに気付いていくことになる。

3．総合的な読みをさせる

5年の終わりの時期，または6年の初めに，「千本松原」を読ませることを繰り返している。これは，主に次のような理由による。

(1)　「宝暦の治水」の事実を知ることによって，日本の歴史に対する関心を深める。
(2)　発達課題（developmental task）からみて必要な学習をさせ得る。
(3)　登場人物のさまざまな人間性を感じとる。

この読書の過程で学習することは測りしれないものがある。先に挙げた三本柱を網羅するものであると言ってもよいだろう。

a．「千本松原」年表を作る。……情報の整理
b．感想や調べたいことを書き込む。…主体的な読み
c．各自の課題をもとに読書計画を立てる。…計画性
d．資料探しをする。……資料の検索
e．文章構成をする。……情報の取捨選択
f．文章表現をする。……考えを深める。
g．発表をする。　……見方，考え方を広げる。

歴史的な学習，地理的な比較，美濃の国の特色，薩摩藩士の心情，薩摩の国元の忍耐，陰暦などについて追求していくことになる。

国語，社会の時間の一部をさき，他はゆとりの時間を使い，約一か月かけて読み通し追求させるが，時間的には相当きびしいものがある。しかし，クラス全員がそろって読み通したことによって，満足感と連帯感をもつことができる。

4．集団読書の必要性

価値ある内容を多少高度であっても，みなで読めば何とか読み通せるが，一人では多分読むことをしないであろう本，それを読むことの意義が第一である。

そして，話し合い活動を組み込むことによって，自分と異なった見方をしている者や考え方の違う意見のあることに気付いていく。この過程での効果は大きい。一つの石が波紋となって広がっていく様子が次々と現われて子ども達の瞳の奥へ吸い込まれていくのである。一石を投じ得なかった子ども達も何とか自分の意見をもとう，それを，根拠を示しながら説明をしようと話し合い活動の中に巻き込まれながら努力するようになる。

一さつの本をみなで真剣に読んでみることは大切なことではないかと思う。

今の子ども達に21世紀へ向けて要求される能力の中に情報の取捨選択の能力と会議ができる能力があると言われている。集団読書の中からこれらが育っていくことを期待しているが，学年で一さつか二さつしか実践できないのが現状である。時間的な制約もあるが，その一さつから得たものが大きければ，学習の方法を知り，これからの社会に適応していくためのさまざまな能力を身に付けていってくれるものとして印象深く残っていくであろうと思う。人間としての生き方をまじめに考えながら育っていくであろうとも信じている。

5．課題として残る事項

一つは，同じ本を同じ学年で同じように読ませても，結果が同じになるとは限らないことである。成員が違うと読みのベースが違うし，考え方の方向性も異なってくるからだろうと考えられる。児童の実態に合わせて到達のねらいをもたなくてはならない。

第二として，その一さつの本との出合いが上げられる。今までに，一年生「ペレの青いふく」（絵本）二年生「さとるの自転車」三年生「ふとった君とやせたぼく」五・六年生で「千本松原」と「君たちはどう生きるか」を取り上げてみたがどうであったろうか。

The Science of Reading, Vol. 34, No. 4 (1990)

再話民話『おおきなかぶ』の受けとめに及ぼす挿絵の影響*

茨城キリスト教大学　岩崎哲郎　茨城キリスト教大学　渡辺千佳子
茨城キリスト教短期大学　立木　徹　茨城キリスト教大学　伏見陽児**

問　題

再話民話は言語作品としての独立性を充分にもっている（小山［1981］）が，しばしば絵が添えられ絵本として市販されている（絵と文でひとつの完結した世界を築く「絵本」とは異なり言語作品としての独立性をもつという意味で，こうした絵本の絵をここでは挿絵と呼んでおく)。挿絵を加えることによって読みやすくし，また感動を促そうというわけであろう。

ところで再話民話の挿絵作者は，当然自分自身が把握した主題や特定部分について持つ印象（この両者を含めて「受けとめ」と呼んでおく）をその挿絵に色こく反映させるはずである。同時にその挿絵は，作品に接する読者の主題と部分部分の印象についての「受けとめ」に対して，種々の心理的効果を引き起こすであろう。たとえばその挿絵があるためにある主題の読み取りが促進されたり，逆に妨害されたりするということもあるだろう。

本研究では『おおきなかぶ』を素材としてとり上げ，読み手の「受けとめ」に対する挿絵の効果を教授目標との関連で検討したい。

周知のように『おおきなかぶ』はロシアに伝わる民話の再話であり，絵本として市販され小学校教科書にも教材として挿絵つきで載っている。この作品は再話民話であるから言語作品としての独立性は高い。つまり文章だけ読んでも話がわかるように書かれている。しかし小学校の国語の場合，挿絵つきの教科書をそのまま用いた授業や，教師自身が大きな用紙に絵を描いたものを提示しつつ行なう授業が一般的であろう。挿絵の影響が生じるとすれば，どのような挿絵を用いたかによって読み手が『おおきなかぶ』をどう受けとめるかは異なってくることが予想される。

さて，この作品で何を教えるか，どのような主題の読み取りを読み手に期待するか，という教授目標に関しておおきく２つの異なる考えがある。ひとつは「おじいさんの願いがみんなの協力によってなしとげられた喜び」とか「仲の悪いものも力の弱いものも，ひとつの目標に向かって力を合せることのすばらしさ，美しさ」に焦点を当てる，すなわち「協力して働くことの尊さ，大切さ」を中心にすえる考え方である。これは道徳的側面の受けとめを強調する考えといえる。他のひとつは「うんとこしょどっこいしょという，かぶをひっぱるリズムのおもしろさ」「次から次と呼んでくるおもしろさ」などに気づかせながら「せいいっぱいがんばってかぶを抜くことができた快感，収穫のうれしさ，楽しさ」を中心にすえようという考え方であり，道徳的側面以外の面の受けとめを強調する考えといえる。

われわれは今林（1983）と同じく後者の立場をとりたいのであるが，ここでの目的はその適否を議論することではない。どちらの立場をとるにせよ，どのような挿絵とともに提示するかによって読み手の物語の「受けとめ」

---

* The effect of different illustrations on understanding the theme of the folktale "The Great Big Enormous Turnip."

** IWASAKI, Tetsuo (Ibaraki Christian College), WATANABE, Chikako (Ibaraki Christian College), TATSUKI, Toru (Ibaraki Christian Junior College), & FUSHIMI, Yohji (Ibaraki Christian College)

が異なってくるとすれば，その後の授業展開も変わるだろうし，教師が与えたいと考えるねらい，すなわち物語の主題の把握にも影響を及ぼす可能性が生じる。

従来，挿絵が物語の文章理解や内容記憶に及ぼす効果を扱った実験的研究は数多くなされているが，挿絵の違いが物語の主題の「受けとめ」にいかに影響を及ぼすかに主眼をおいた実験的研究はあまり見当たらない。前述のように小学校低学年の国語においてしばしば挿絵が使用されている実情を考えると，また保育園や幼稚園において日常的に絵本の読み聞かせが行なわれている現状を考えると，こうした研究も一定の意義をもつものとわれわれは考える。

使用絵本

素材としてとり上げた絵本は，内田莉莎子再話・佐藤忠良画『おおきなかぶ』(福音館）と，Tolstoy, A.作・Oxenbury, H.画『The great big enormous turnip』(Heinemann）の２つである（後者の絵本は元宮城教育大学授業分析センターの高橋金三郎から紹介を受けた)。

これら２つの絵本の挿絵を見比べるとかなり違っているのがわかる(挿絵の一部をFig. 1.に示す)。この違いを言語的に明確に示すことは困難であるが，あえて記せば次のような点である。

①佐藤画の挿絵では，登場者のすべてが働き者であり喜んでかぶ抜きに加わっているようにみえる。一方Oxenbury画の挿絵ではおじいさんを除きあまり働き者ではなく呼ばれた時も喜んでいくという様子ではない。

②佐藤画の挿絵は，呼んで連れていくシーン，かぶを抜くシーン等を同じような視座・距離から描いている。他方Oxenbury画の挿絵はそのつど異なる視座・距離から描いている。

③色調も異なっており，前者は落ち着いた地味な色合いで描かれているが，後者はより明るい鮮やかな色が用いられている。

これら２種の絵本の挿絵をそれぞれ紙芝居形式に構成し直し実験材料とした。また文章は内田の再話文を用いた。

すなわち教材（実験材料）として，A教材（内田莉莎子再話•佐藤忠良画）と，B教材(内田莉莎子再話•Oxenbury, H.画）の２種類を準備した。

仮　説

以上述べてきた挿絵の違いは，内田再話『おおきなかぶ』の部分部分の印象のみならず，主題の受けとめにも影響を及ぼすだろう。A教材の読み手は「協力して働くことの大切さ」をより強く感ずる，すなわち「道徳的受けとめ」をより示すだろう。B教材の読み手は，かぶを抜くリズムのおもしろさや次々に呼んでくるおもしろさをより強く感ずる，すなわちA教材の読み手に比べて「道徳的側面以外の受けとめ」をより示すだろう。

実験１

対象者・実施期日

茨城県内のＩ大学児童教育学科３～４年次学生41名を対象にして，1988年４月に実施した。

方　法

対象者をランダムな２群（A群，B群）に分け，以下の手順で進めた。

まず『おおきなかぶ』の全文を印刷した用紙（挿絵無し）を配布し，対象者にそれを目で追わせながら実験者が読み聞かせる。

続いて「『おおきなかぶ』を読んでどのような印象をもったか」，９項目のそれぞれについて６段階の評定(かなり感じた－割合感じた－やや感じた－あまり感じなかった－ほとんど感じなかった－全く感じなかった）を求める。とり上げた項目は，A）みんなでひとつの仕事をする楽しさ，B）協力の大切さ，C）リズミカルな表現の面白さ，D）小さいものの力の大事さ，E）繰り返しの面白さ，F）働くことの尊さ，G）かぶを引き抜く喜び，H）かぶが抜けた快感・満足感，の８つであった。C)，E）は文章表現に関わる項目であり，A)，G)，H）は感情面，B)，D)，F）は道徳的な「受けとめ」を尋

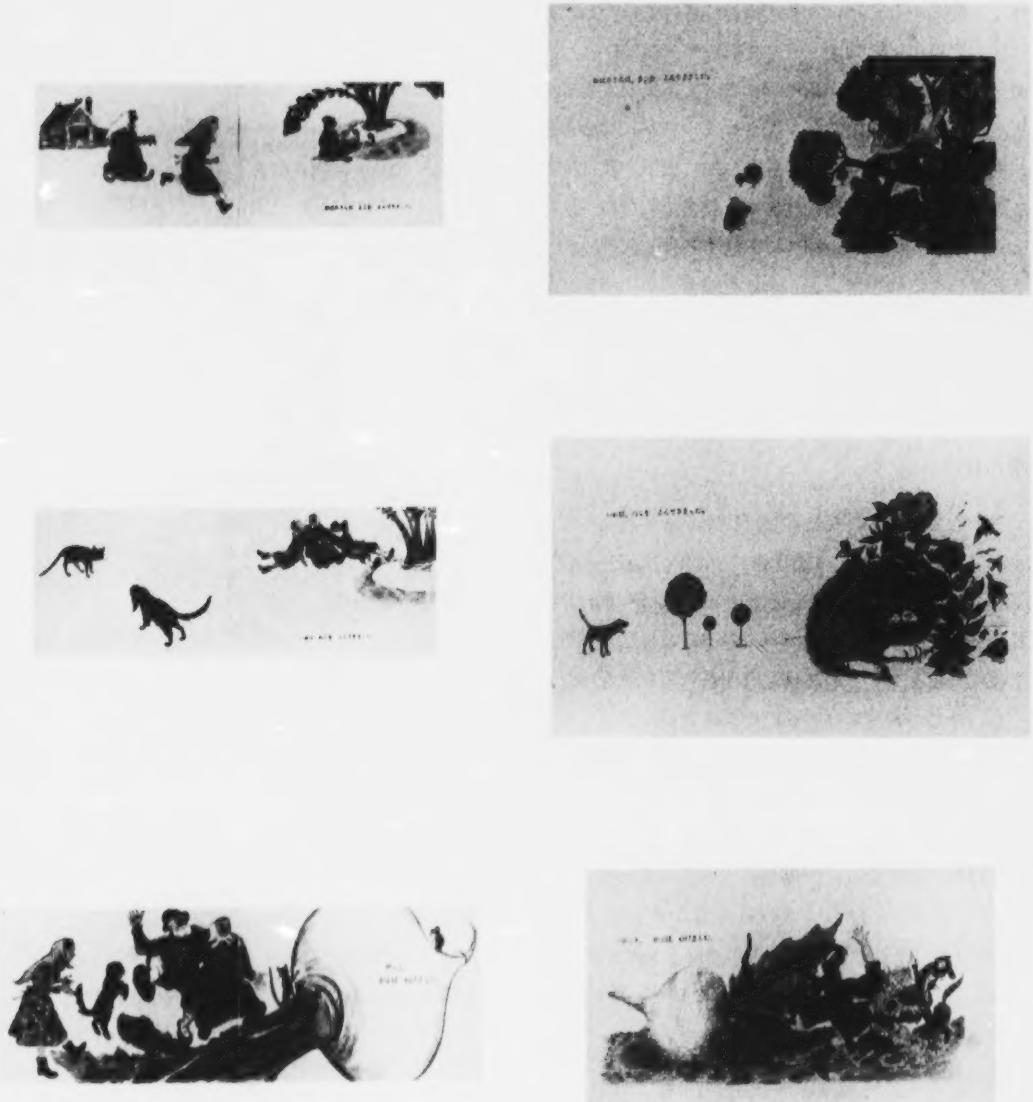


Fig. 1. 使用した教材の一部

BEST COPY AVAILABLE

ねた項目となっている。

その後A群にはA教材を提示し，B群にはB教材を提示して，もう一度実験者が読み聞かせを行なう。

さらに再度「『おおきなかぶ』を読んでどのような印象をもったか」に関し全く同一の評定を行なわせる（挿絵提示の前か後かという意味で，第1回目の評定を事前評定と呼び，第2回目の評定を事後評定と呼ぶ)。

結果と考察

事前評定，事後評定の結果を検討するにあたり，6段階で求めた評定を「感じた」「やや感じた」「感じなかった」の3段階にまとめてとり扱う（「感じた」には「かなり感じた」と「割合感じた」が，「やや感じた」には「やや感じた」が，「感じなかった」には「あまり感じなかった」から「全く感じなかった」までが含まれる)。

A群B群の評定結果をTable 1.に示す。両群間にあまり大きな差異は認められない。

しかしB）に関し「感じた」とした者は，A群では事前16/20人から事後18/20人と増加したのに対して，B群では逆に事前17/21人から事後15/21人と減少している（両群の事後人数の差P＝.134　直接確率計算法：以下のP値も全て直接確率計算法による値である)。

そこでB）の事前から事後への6段階の評定に関し，「感じた」方向への変化があった者を＋，評定の変わらなかった者を＝，「感じない」方向への変化を示した者を－，として両群の結果をみた。するとA群では，「＋」7人，「＝」12人，「－」1人であり，B群では，「＋」4人，「＝」14人，「－」3人であった。A群でのみ有意に事前から事後へ「感じた」方向への評定の変化が認められた（P＝.035)。

B）と同様の反応傾向が認められる項目がF）である。F）に関し「感じた」とした者は，A群では20人中事前1人から事後6人へと増加し，逆にB群では21人中事前3人から事後2人に減少した（両群の事後人数の差，P＝.103)。

B）とF）はともに道徳的な側面の「受けとめ」を尋ねた項目である。これらの結果から，A教材を見るよりもB教材を見る方が道徳的な「受けとめ」は弱くなる傾向があるといえよう。

道徳的側面を尋ねたもうひとつの項目，D）においても，事後にそれを「感じなかった」者はA群では皆無なのに対しB群では5人生じている（P＝.027)。これもB教材からの方が道徳的「受けとめ」が弱いことを支持する結果といえる。

実験2

対象者・実施期日

茨城県内のM幼稚園年長児31名を対象にして，1988年11月に実施した。

方　法

年長児組1クラスをA，B2群に分け，A群（15人）にはA教材を，B群（16人）にはB教材を読み聞かせる。読み聞かせは5～6人の小グループに対して行なった（クラスの列ごとに読み聞かせグループを編成した)。

読み聞かせ終了後ただちに，いくつかの質問（すべて

Table 1.　実験1，挿絵提示前・提示後の評定（人数）

		A）みんなでひとつの仕事をする楽しさ		B）協力の大切さ		C）リズミカルな表現の面白さ		D）小さいものの力の大切さ		E）くり返しの面白さ		F）働くことの尊さ		G）かぶを引き抜く喜び		H）かぶが抜けた快感・満足感	
		前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後
A群⒇	感じた	13	17	16	18	19	14	10	14	13	13	1	6	11	18	17	18
	やや感じた	3	2	2	2	1	5	7	6	4	6	7	5	6	2	1	2
	感じなかった	4	1	2	0	0	1	3	0	3	1	12	9	3	0	2	0
B群㉑	感じた	12	15	17	15	17	14	8	12	18	16	3	2	13	18	17	19
	やや感じた	5	4	1	3	3	4	6	4	1	2	4	7	4	1	3	1
	感じなかった	4	2	3	3	1	3	7	5	2	3	14	12	4	2	1	1

多肢選択問題）に答えさせた。質問項目は以下の通り。

［質問1］この『おおきなかぶ』は，①とっても面白かった，②ちょっと面白かった，③ちょっと面白くなかった，④面白くなかった。

［質問2］おじいさんは，おおきなかぶができて，①びっくりした，②とっても喜んだ，③ちょっと喜んだ，④なんともなかった。

［質問3a］おばあさんはおじいさんに呼ばれて，①よーしやりましょうと張りきっていた，②もーしたかないわね，③あーやだやだ，面倒くさいわ。

［質問3b］おばあさんは，①働き者，②働き者でない。

［質問3c］おばあさんは，おおきなかぶを引っぱるのに，①たくさんがんばった，②ちょっとがんばった，③ちょっとがんばらなかった，④がんばらなかった。

［質問4a］まごは，おおきなかぶを引っぱるのに呼ばれて，①よーし張りきって抜くぞ，②えーっ手伝うの，しかたないなあ，③あー面倒くさいな。

［質問4b］まごは，①手伝いをちゃんとする働き者，②手伝いをしたがらない，働き者でない。

［質問4c］まごは，おおきなかぶを引っぱるのに，①たくさんがんばった，②ちょっとがんばった，③ちょっとがんばらなかった，④がんばらなかった。

［質問5a］いぬは呼ばれて，①元気いっぱい喜んだ，②しかたない，おおきなかぶを引っぱろう，③手伝うのやだなあ。

［質問5b］いぬは，①働き者，②働き者ではない。

［質問5c］いぬは，おおきなかぶを引っぱるのに，①元気いっぱいがんばった，②ちょっとがんばった，③がんばらなかった。

［質問6a］ねこは呼ばれて，①元気いっぱい喜んだ，②しかたない，おおきなかぶを引っぱろう，③手伝うのやだなあ。

［質問6b］ねこは，①働き者，②働き者ではない。

［質問6c］ねこは，おおきなかぶを引っぱるのに，①元気いっぱいがんばった，②ちょっとがんばった，③がんばらなかった。

［質問7a］ねずみは呼ばれて，①元気いっぱい喜んだ，②しかたない，おおきなかぶを引っぱろう，③手伝うのやだなあ。

［質問7b］ねずみは，①働き者，②働き者ではない。

［質問7c］ねずみは，おおきなかぶを引っぱるのに，①元気いっぱいがんばった，②ちょっとがんばった，③がんばらなかった。

［質問8］もし，すぐにもうひとつ「おおきなかぶ」があるよって言われたら，おじいさんやおばあさん，まご，いぬ，ねこ，ねずみはどうすると思う？　①張りきってすぐ取りにいく，②ちょっと休んでからとりにいく，③とても疲れたから明日取りにいく，④もういやだ。

［質問9］もしみんなが，お母さんやお父さん，友達に，このお話のことを話すとしたらどう言う？　①みんなで一生懸命かぶを抜いたお話を聞いたんだよ，②めずらしい大きなかぶができて，抜いたお話を聞いたんだよ，③「うんとこしょどっこいしょ」って何回もくり返して，そこがとても気にいったんだ。

結果と考察

［1］質問1の結果

『おおきなかぶ』の話の面白さを尋ねた質問1に関して「とっても面白かった」とした者は，A群では15人中13人，B群では16人中14人であった。両群とも総じてかなり面白く受けとめたといえよう。

［2］質問2の結果

大きなかぶができた時のおじいさんの気持を尋ねた質問2に対しては，「びっくりした」がA群6人，B群8人であり，「とっても喜んだ」がA群8人，B群7人であり，「少し喜んだ」が両群各1人であった。この質問に関しても両群の反応に差異はない。

大きなかぶができておじいさんは「びっくりした」「とても喜んだ」とした者が両群ともほとんど全員だったことから，挿絵の違いにかかわらず大多数の者がおじいさんの気持をくみとったと考えてよかろう。

［3］質問3～7の結果

おばあさん，まご，いぬ，ねこ，ねずみ，それぞれの気持や様子などを尋ねた質問３〜７の結果をTable 2.に示す。

かぶ抜きに呼ばれた時の気持を問うたａをみると，まごが「張りきった」とした者は，Ａ群では15/15人なのに対し，Ｂ群では11/16人と少ない（P＝.027）。ねこが「喜んだ」とした者もＡ群14/15人，Ｂ群11/16人と，やはりＢ群の方が少ない傾向にある（P＝.100）。ねずみが「喜んだ」とした者も，Ａ群15/15人なのに対してＢ群は11/16人と少なくなっている（P＝.027）。有意ではないがこうした傾向は「おばあさん」においても認められた。

働き者か否かを尋ねたｂに関して両群を比べると，まごを働き者とした者はＡ群15/15人，Ｂ群11/16人であり，Ａ群の方が多かった（P＝.027）。この傾向は，有意ではないものの他の登場者（おばあさん，いぬ，ねこ，ねずみ）においても認められた。

実際にかぶ抜きを頑張ったかどうか尋ねたｃに関しては，「たくさん頑張った」と答えた者は，いぬ，ねこにおいてＡ群の方がＢ群よりも多かった（それぞれ，P＝.011，P＝.004）。またねずみに対して「頑張らなかった」とした者がＢ群においてのみ６人生じた（P＝.011）。「まご」でもこの傾向がやや認められる。

以上は挿絵に密接に関係する事柄の質問（ただし挿絵内容そのものに対する質問ではない）であり，Ａ・Ｂ両群にこのような差異が認められたことは，挿絵の影響を物語るものといえる。このことはまた対象者がそれぞれの挿絵を心に留め得たことを意味するものでもある。

［４］質問８の結果

もうひとつのかぶがあったら登場者たちはどうするかを尋ねた問８の結果をTable 3.に示す。Ａ群は15人全員が「張りきってすぐ抜きにいく」と答えたのに対し，Ｂ群で同じ答をした者は４/16人にすぎなかった（P＜.001）。

Ｂ群の子どもたちは，Ａ群に比べ，登場者たち（おじいさんを除き）が相対的に働き者でないと受けとめていた。そうした者が大きなかぶを抜いたのだから，すぐに次の大きなかぶに取り組むことはないだろう，ちょっと休んでから，あるいは一晩休んでから抜くはずだ（ちなみに「ほっておく」という者は皆無）と考えたからかもしれない。あるいはＢ教材にのみ最後に文のない画面，登場者たちがテーブル上の大ききなかぶを取り囲んだ画面（かぶにはナイフが刺してあり，どう料理するか話し

Table 2.　実験２，質問３〜７の結果（人数）

		a			b		c		
		はりきった*	しかたない	めんどうだ	働き者である	働き者でない	たくさん頑張る	ちょっと頑張る	頑張らない**
問３	Ａ群(15)	15	0	0	15	0	14	1	0
祖母	Ｂ群(16)	14	2	0	14	2	13	3	0
問４	Ａ群(15)	15	0	0	15	0	15	0	0
孫	Ｂ群(16)	11	3	2	11	5	13	1	2
問５	Ａ群(15)	15	0	0	15	0	15	0	0
犬	Ｂ群(16)	16	0	0	14	2	10	4	2
問６	Ａ群(15)	14	1	0	14	1	15	0	0
猫	Ｂ群(16)	11	5	0	12	4	9	6	1
問７	Ａ群(15)	15	0	0	15	0	10	5	0
鼠	Ｂ群(16)	11	3	2	15	1	8	2	6

（註）＊質問５〜７では「張りきった」ではなく「喜んだ」という選択肢になっている。
＊＊「頑張らない」には「ちょっと頑張らなかった」と「頑張らなかった」が含まれる。

合っているようにもみえる）がついており，質問8の結果はその影響かもしれない。

［5］質問9の結果

他人に『おおきなかぶ』の話をするときの内容について尋ねた質問9の結果をTable 4.に示す。「みんなで一生懸命かぶを抜いた話」を選択した者はA群では15人全員，B群では8/16人と少なかった（P＝.002）。「うんとこしょどっこいしょって，何回もくり返して，そこがとても気に入った」を選択した者はA群で皆無だったのに比べ，B群では5/16人生じた（P＝.026）。この質問はまさに『おおきなかぶ』の主題の「受けとめ」を尋ねたものであり挿絵とは形式的には全く関連のない質問項目であった。この項目でA群B群の差が明瞭にあらわれたことをわれわれは重視したい。挿絵の違いが物語の主題の「受けとめ」に影響を及ぼすことを明白に示す結果といえよう。

討 論

本研究は『おおきなかぶ』を素材としてとり上げ，その「受けとめ」に及ぼす挿絵の違いの影響を検討しようとしたものである。実験1では大学生，実験2では幼稚園年長児が対象とされた。おもな結果は以下の通りであった。

実験1において，同一再話文（内田再話）が提示されたにもかかわらず道徳的側面の「受けとめ」に差が生じ，A教材（佐藤画）の方がB教材（Oxenbury画）よりもより強く「協力の大切さ」「小さいものの力の大切さ」「働くことの尊さ」を感じる傾向があった。

Table 3. 実験2，質問8の結果（人数）

	張りきってすぐ抜きにいく	ちょっと休んでから抜きにいく	とても疲れたから明日抜く	もういやだ
A群(15)	15	0	0	0
B群(16)	4	9	3	0

実験2においても，同一再話文の主題の「受けとめ」に差異が生じた。すなわち「他人に『おおきなかぶ』の話をする」ときの内容について尋ねた質問9において，A教材が提示された群では全員が「みんなで一生懸命かぶを抜いた話」を選択したのに対して，B教材が提示された群ではその選択は5割にすぎず，3割強が「うんとこしょどっこいしょって，何回もくり返して，そこが気に入った」を選択した。

以上の結果は『おおきなかぶ』の主題の「受けとめ」に関して挿絵の違いが影響を及ぼすことを物語るものである。少し一般化すれば，言語作品として独立性の高い作品であっても，そこでどういう挿絵が用いられるかによって主題の「受けとめ」は変化し得ることが示されたといえよう。

前述したように小学校低学年国語などではしばしば挿絵が用いられるが，本研究の結果はそこでの「挿絵」内容の重要性を示唆するものである。もちろん現実の授業場面では本実験の場合のように挿絵を見つつ読む（挿絵を提示しつつ読み聞かせる）だけでなく，教師の発問や子どもたちの話し合いがある。だから挿絵の違いだけで物語の主題の「受けとめ」のすべてが決まってしまうわけでないのは当然である。

しかし本研究から挿絵の違いがすくなくとも最初の主題の「受けとめ」に差異をもたらすことが明らかになったわけであり，最初の主題の「受けとめ」が異なれば，その後の授業展開，すなわち教師の発問内容や子どもた

Table 4. 実験2，質問9の結果（人数）

	A群(15)	B群(16)
①みんなで一生懸命かぶを抜いた話を聞いたんだ	15	8
②珍しい大きなかぶができて，抜いた話を聞いたんだ	0	3
③「うんとこしょどっこいしょ」って何回もくり返して，そこがとても気にいったんだ	0	5

ちの討議内容を大きく変えることに結びつくはずである。授業実践を考えていく上で今回の研究によって得られた知見は意義あるものといえよう。

挿絵によって「受けとめ」が異なるという事実は，子どもにどのような受けとめを期待するか，すなわち教授目標を意識化しつつ挿絵選択することが重要であることを示唆するものである。たとえば言語作品の読み聞かせあるいは授業を行なおうという時教師は，挿絵Aを用いるか，挿絵Bか，挿絵Cか（あるいは挿絵を使用しないか）という選択を，自らの教授目標との関連でせまられることになるのである。その点を教師が意識化せずに挿絵を用いると，当初の「ねらい」とは異なる方向での受けとめをもたらす可能性があることを本研究結果は物語っている。このことはまた，教授目標をどのようなものにするか（どのような受けとめを期待するか）という点を教師が意識化することなしには，どのような教授方法が適切なのか(どの挿絵を使うかあるいは使わないか)を論じることができないことを意味しよう。

最後に，今回の結果は挿絵ばかりでなく，テレビや映画，スライド等の他の映像情報を使用する場合にも一般化できるであろう。この点の検討は今後の問題としたい。

引用文献

今林　久　1983　小学一年・大きなかぶ（ロシア民話）浜本純逸ほか編，作品別文学教育実践史事典　明治図書　13-19.

小山恵美子　1981　教科書教材における映像の問題　読書科学，25，133-143.

SUMMARY

Two experiments were conducted in order to examine the effects of different illustrations on understanding the theme of "The Great Big Enormous Turnip" (OOKINA KABU) written by Alexei TOLSTOY.

In Experiment I, college students were divided into two groups (Group A and Group B). Group A was read "OOKINA KABU" while the accompanying pictures drawn by SATOU Tadayoshi (Fukuinkan) were shown. The subjects in the group were then asked questions concerning their understanding of the theme. The subjects in Group B were read the same story while looking at the illustrations of Helen OXENBURY (Heinemann) and asked the same set of questions.

In Experiment II, kindergarten children were divided into two groups and the procedure used was almost the same as in Experiment I, except that the questions asked were simpler and more basic.

The main result obtained from Experiments I and II was that Group A subjects in both experiments interpreted the folktale from a moral point of view while Group B subjects gave a variety of interpretations. This finding showed that the difference in the illustrations depicting the same folktale had the effect of inducing variation in the understanding of the folktale.

The Science of Reading, Vol. 34, No. 4 (1990)

視覚障害者に対する態度変容における盲児用「さわる絵本」の作成体験の効果

——盲児の反応提示の影響——*

筑波大学　徳田克己**

I　はじめに

通常の視覚的な絵本とは異なり，視覚以外の触覚，聴覚あるいは嗅覚などの他の残存感覚を活用しなくてはならない盲児用の「さわる絵本」は，その作成のむずかしさから絶対的な数と種類が不足しており，教育，福祉関係者の頭を悩ませている。確かに，多くのボランティア・グループが創意工夫を凝らした「さわる絵本」を作成してはいるが，その利用は地域的に限定されたものであり，また作成方法も統一されていないためあまり読みやすいものであるとは言えなかった。

そこで徳田（1989a）は短期大学における社会福祉系の授業を利用して，約120点の「さわる絵本」を学生に自由に作成させ，それをいくつかの盲学校幼稚部と小学部に寄贈した。盲児たちが絵本を使用している様子を観察し，また子供たちの感想を聞き，さらに盲学校教師の意見を聞いて，どのような「さわる絵本」が盲児にとって有効であるかを実践的に考察した。その研究において得られた結果の概略を示すと，①年齢の低い盲児のためには「本」ではなく動きのある「人形劇」にする，②盲児の触覚的経験を広げるためにできるだけ素材を生かして作成する，③触覚は視覚ほど識別能力が高くないので，細かい表現は避ける，④視覚的な表現方法である重なりや遠近法的な表現をできるだけ用いない，⑤子供がさわることでたいへんにこわれやすくなるので，耐久性を高める工夫をする，⑥触覚的刺激，聴覚的刺激，嗅覚的刺激を効果的に利用する，⑦準盲児や弱視児のために色彩にも配慮する，などである。

また，この研究において徳田（1989b）は，「さわる絵本」作成の経験を持つことによって作成者の視覚障害児・者に対する態度が変化する傾向があることをボガーダスの社会的距離尺度によって確認した。すなわち，作成前に比べて作成の1週間後には作成者の視覚障害児・者に対する態度が好意的な方向に変容する傾向が認められたわけである。

これまでに，視覚障害児・者に対する態度を変容させるための技法として，オーソリティによる講義法(徳田・河内，1988；徳田，1989c)，視覚障害者による講演法(徳田・河内，1988)，盲児のことに関する書物を読む読書法（徳田，1989d)，視聴覚教材を利用した映像法（徳田，1989e)，実際に盲人をガイドして歩く体験をする手引き実習法(徳田，1989f)，盲人歩行の擬似体験をするシミュレーション法（徳田，1989g)，盲人の声を利用する音声評価投影法(山内，1983；1989)，協同事態での接触法(山内，1982)，対人的接触法(山内，1984)，合同授業法(徳田・柿沢，1990）などの方法が考案され，その効果が詳しく検証されている。

そこで本研究では「視覚障害者に対する多次元的態度尺度」(河内・徳田，1988）を用いて「さわる絵本」作成体験の態度変容効果をより詳細に調べ，障害児のための

---

* Knowledge of blind children's responses when using "read-by-touch" picture books and its effects in attitude changes toward the visually handicapped.

** TOKUDA, Katsumi (University of Tsukuba)

教材作成法を態度変容技法のひとつとして位置づけることができるかどうかについて検討したいと考えた。また，子供たちが絵本を使用している様子を作成者にスライド等によってフィードバックすることによって，態度変容効果がどのような影響を受けるかに関しても実験的検討を加えることにした。

II　方　法

①　被験者

東京成徳短期大学幼児教育科女子学生74名（2年生，19歳〜21歳）を被験者とした。そのうち，「さわる絵本」を作成しただけで子供の反応などの情報をフィードバックしていないA群は39名であり，情報をフィードバックしたB群は35名であった。

保育者養成校でのこのような研究はそれ自体が教育活動でなければならない。原則的にネガティブな方向への態度変容は避けなければならず，もしそのような結果となっても十分に対応できる条件を整えていなければならない。従来の態度研究にみられるような「一回きりのやりっぱなしの調査」ではなく，実験後も十分な教育の機会が持てる被験者を選択し，もしネガティブな結果が生じたとしても時間をかけた適切な指導がおこなえる条件設定が必要である。本研究では，被験者をすべて筆者の担当している授業の受講生の中から選択しており十分な事後指導を実施した。

②　手続き

短期大学の通常の授業である「社会福祉2・ケースワーク」の時間に「さわる絵本」の作成の意義と具体的な作成方法を指導し，同時に視覚障害者に対する態度測定のためのプリテストを実施した。被験者は4〜6名のグループに分かれ，約2週間かけてそれぞれ独自の工夫をして「さわる絵本」を作成した。その2週間後の授業において作成した絵本の発表会をおこない，他のグループの作品を目隠しをした状態で触察する体験をもった。

A群はその授業後に，プリテストと同じ尺度によって態度が測定された。またB群にはさらに1週間後に，「さわる絵本」を茨城県立盲学校に寄贈した際に撮ったスライド35枚（子供たちが絵本をさわっている場面）を見せながら，約60分間解説がおこなわれた。その後同一の態度尺度によって態度が測定され，同時にスライドを見た感想が自由記述式によって求められた。

プリテスト，ポストテストの実施にあたっては，どちらの尺度に回答する場合にもあまり考えすぎないこと，調査用紙には自分の名前は記入せずペンネームを記入することの2点を教示した。ペンネームを使用させることによって，実験者は被験者を同定することができず，そのため従来から指摘されている「質問紙による態度調査における社会的に望ましい方向への反応の偏り」を基本的に解消できると考えた。

③　態度測定尺度

本研究においては，態度測定のためのプリテスト，ポストテストとして「視覚障害児・者に対する多次元的態度尺度」を用いた。この尺度は，視覚障害児・者に対する態度を多次元的に解釈することが可能な尺度である。従来より使用されている尺度は一次元的な解釈しかできないものが多く，詳細な分析には不適切であることが指摘されている(徳田，1988)。また，教育現場でしばしば用いられている自由記述によって回答を求める方法は結果の客観的な解釈がむずかしいという欠点がある。

なお，この尺度の内容の詳細については徳田（1989d, e）を参照されたい。

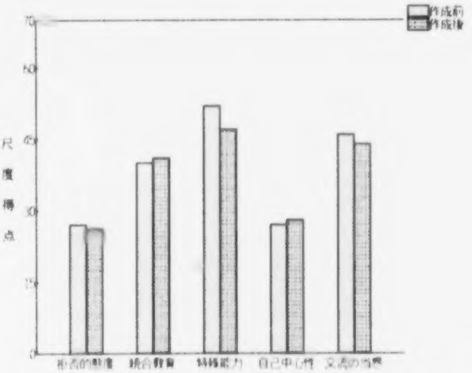


図1　A群の態度尺度の得点の変化

III 結果と考察

子どもの反応などの教室場面の情報をフィードバックしていないA群の態度尺度の得点の変化を図1に，またそれらの情報をフィードバックしたB群の態度尺度得点の変化を図2に示した（尺度得点は70点満点)。

まず「拒否的態度」の次元についてであるが，この次元は視覚障害者と共に働いたり，視覚障害者を仲間に入れることへの拒否的傾向を示す次元であり，得点が高いほど拒否的傾向が強いと解釈される。A群では作成前後において統計的に有意な得点の変化がみられていないが，B群では1％水準で有意な得点差が認められた（t＝6.30，df＝34，対応のあるt検定を使用，以下同じ)。すなわち，絵本を作成する経験を持つだけでは拒否的態度は改善されず，作成された絵本が実際に子どもの指導に役立っている場面を見ることにより何らかの情緒的な反応が生起してはじめて，この次元の態度が改善することになるようである。

この次元において筆者らが今までに有効性を確認している変容技法には，視覚障害者による講演法，読書法，映像法，視覚障害者の手引き実習法，視覚障害のシミュレーション法などがあるが，いずれの方法も共感や感動といった情緒的反応が強く生起するという共通点がある。

「統合教育」の次元では，尺度得点が高いほど統合教育に対する賛成の程度が強い傾向にある。図1，図2をみると，両群とも作成前後において大きな得点の変化がないことがわかる。両群とも作成前後の尺度得点に統計的な有意差は認められていない。

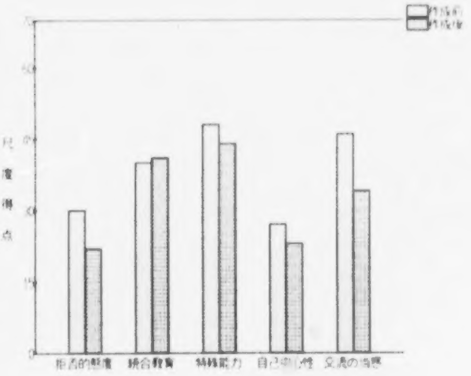


図2 B群の態度尺度の得点の変化

この次元の変容には統合教育に関する情報が与えられるかどうか，またどのような内容の情報が与えられるか，がポイントになる。盲学校教育を紹介した書物を用いた読書法や視覚障害児のための専門教育の内容を解説したオーソリティによる講義法ではこの次元の有意な変容はみられていない。一方，ひとりの視覚障害児の統合教育の様子を扱ったドキュメンタリーを用いた映像法や実際に視覚障害者と個別的に接する手引き実習法では統合教育を認める方向に態度が変容している。今回の教材作成法では，「さわる絵本」作成の過程において統合教育に関する情報が一切被験者に与えられておらず，したがって有意な変容がみられなかったわけである。

「特殊能力」の次元では，尺度得点が高いほど「視覚障害者は触覚や聴覚がすぐれており記憶力が非常によく，自分たちにはわからないことまでわかってしまう特殊な能力を持っている」と感じている傾向が強い。つまり実際とはかけ離れた「超能力を持った視覚障害者像」といった認識が強いほど，尺度得点が高くなるわけである。今回の結果をみると，両群とも作成前よりも作成後の方が得点が低下しており，態度が改善していることがわかる（A群，t＝4.59，df＝38，P＜0.01：B群，t＝2.60，df＝34，P＜0.05)。

これは両群とも作成後の絵本の発表会において，被験者一人ひとりが目隠しをして絵本をさわる経験をしたからである。すなわち，視覚障害者のシミュレーション体験によって「触ってわかる」感じを自分でつかんだことから，「視覚障害者は特殊な能力を持っている」といった誤った認識を改善するに至ったと考えられる。

この次元の改善には，科学的な知識を整理した形で与える講義法や視覚障害者による講演法，あるいは実際に目隠しをして歩行する盲人歩行のシミュレーション法が有効であることが確認されているが，今回の触察を体験する方法の有効性が確認できたことで，態度変容技法に

おける「視覚障害のシミュレーション法」の内容を計画する場合に多様な展開が考えられるようになる。例えば，絵本の触察が効果的であったことから考えると，紙幣や硬貨の触察による識別などのような，より日常的な課題も活用できよう。筆者が試みに，授業において紙幣と硬貨の識別の実習を実施したところ，学生（45名）は短時間（約15分）で「触ってわかる」感じをつかんだようである。これを盲人歩行のシミュレーションと組み合わせて実施すれば，さらに効果的な変容効果が得られる可能性がある。

「自己中心性」の次元は，得点が高いほど「視覚障害者を、わがままで自己中心的であり，他人に手伝ってもらうことを当然と考えている」ととらえている傾向が強い。A群では有意な得点の変化がみられなかったが，B群では５％水準において有意な得点の変化が認められた（$t=2.52$，$df=34$）。

従来より，この次元での態度の改善には視覚障害者との相互関係のコミュニケーションが必要であると考えられてきた。A群は絵本を作成し贈呈しただけの一方通行のコミュニケーションであったが，B群は子供のスライドを見ながら筆者による解説を聞いており，その解説にはそれぞれの絵本に対する子供や教師の感想が含まれているといった，相互関係に近い関係のコミュニケーションがあったと言える。この点から考えると学生が直接子供たちに絵本を渡し，一緒に遊ぶといった試みを行えば，さらにこの次元の態度が改善することが期待できる。

「交流の当惑」の次元では，得点が高いほど視覚障害者との交流や接触においてとまどう傾向が強い。A群では作成前後において有意な得点の変化はみられていないが，B群では作成後に大きく得点が低下している（$t=6.80$，$df=34$，$P<0.01$）。スライドを見ながら解説を聞くことによって，被験者が視覚障害児に対する親近感を持ったことが結果に影響したのであろう。つまり，視覚障害児のスライドを見て，また話を聞くことで視覚障害児・者の正しいイメージが作られ，接触に対する「心構え」が形成されたと考えられる。

Ⅳ　まとめと課題

本研究の結果から，「さわる絵本」を作成する体験を持つ方法は視覚障害児・者に対する態度を改善するための効果的な方法のひとつと成り得ると結論することができる。ただし，絵本を作成する体験を持つだけでは十分な変容効果が得られないことが確認されたことから，できるだけ作成者には作成された絵本や教材を活用している子供の様子や指導者の評価をフィードバックする必要があることを強調したい。むしろ，フィードバックの手続きの用意されない教材作成法は，ほとんど態度変容に関して効果を持たないと考えてもよいであろう。

今回はフィードバックの方法としてスライドを用いたが，他にも，ビデオ映像を用いる方法，カセットテープレコーダによる子供の喜んでいる声や子供が絵本を音読している声を録音する方法，子供からの手紙を活用する方法，作成した教材を子供に直接渡す方法などが考えられる。フィードバックの方法としてどの方法が有効であるかを決定するには，作成者の情緒的な反応をどの程度生起させることができるか，教材を使用する障害児と相互関係段階でのコミュニケーションをどの程度持てるか，簡単に実施できる方法であるか，などの点について検討しなくてはならない。

さらに態度変容の実践においては，その変容の方向性と変容の幅だけでなく，変容効果がどの程度の期間持続するか，またその態度変容が実際の援助行動の発現へどの程度結びつくかが問題となる。教材作成法における，これらの点についての詳細な検討は今後の課題としたい。

参考文献

河内清彦（1990）　視覚障害者（児）に対する学生および教師の態度に関する因子論的研究，筑波大学教育学博士学位論文

河内清彦・徳田克己（1988）　視覚障害者に対する多次元的態度尺度の構成，東京成徳社会福祉研究，1，27-40．

佐藤泰正（1988）　視覚障害心理学，学芸図書

徳田克己（1988）　障害者に対する一般人の態度構造と

態度変容に関する文献的研究，東京成徳短期大学紀要，21，63-74.

徳田克己（1989a） 視覚障害児のための「さわる絵本」の作成と指導，読書科学，33(3)，88-95.

徳田克己（1989b） 視覚障害児のための「さわる絵本」の作成，日本読書学会第33回発表資料集，24-29.

徳田克己（1989c） 授業において盲人に対する態度を好意的に変容させるためにはどのような講義内容を準備すべきか，桐花教育研究所紀要，２，23-32.

徳田克己（1989d） 読書による態度変容一視覚障害者に対する態度について一，読書科学，33(4)，132-138.

徳田克己（1989e） 視覚障害者に対する態度の変容におけるビデオ映像の効果，弱視教育，27(3)，16-20.

徳田克己（1989f） 視覚障害者に対する態度の変容における授業内での盲人の手引き実習の効果，東京成徳短期大学紀要，22，93-101.

徳田克己（1989g） 視覚障害者に対する態度を好意的に変容させるためのシミュレーション法，視覚障害教育・心理研究，6(1)，19-23.

徳田克己・柿沢敏文（1990） 弱視児・者に対するイメージの変容に関する研究(5)——合同授業の効果——，弱視教育，28(3)，印刷中.

徳田克己・河内清彦（1988） 視覚障害者に対する態度変容における大学の講義と接触経験の効果，東京成徳社会福祉研究，１，41-56.

山内隆久（1982） 協同事態における対人的態度の研究一晴眼者と盲人の協同事態による検討一，心理学研究，53，240-244.

山内隆久（1983） 音声評価投影法による盲人に対する社会的態度の研究，九州大学教育学部紀要，27，9-13.

山内隆久（1984） 視覚障害児に対する態度の変容におよぼす対人的接触の効果，教育心理学研究，32(3)，70-74.

山内隆久（1989） 視覚障害者に対する態度の変容におよぼす音声情報接触の効果，北九州大学文学部紀要，21，85-95.

SUMMARY

This study tested the effect on college students' attitudes toward visually handicapped persons through exposure to blind children's responses during the use of "read-by-touch" picture books which the students had produced. The sample for the study consisted of 74 female college students aged 19 to 21. Of the sample, 39 students (A Group) were not informed about how the children used their books, while 35 students (B Group) were informed by being shown slides of the books being used and by being told how the children enjoyed using them. The Multi-Dimensional Attitude Scale toward Visually Handicapped was administered as a pre- and post-test.

The results indicated that attitudes toward the visually handicapped were not changed significantly in the case of A Group, but the pre-post test differences in B Group subjects indicated a positive change in attitudes. Based on these results, it might be said that, when we hope to modify attitudes toward the visually handicapped, it is necessary to arouse the subjects to sympathize by informing them about how blind children actually used the "read-by-touch" picture book and how happy they were while using the books.

Whether this attitudinal change persists in subjects as a long-term effect or whether it actually affects their behavior requires further study.

The Science of Reading, Vol. 34, No. 4 (1990)

漫画および漫画英雄の印象

——漫画認知の機制に関する基礎的研究，3——*

沖縄キリスト教短期大学　大城宜武
福井県小児療育センター　福原　満**

1．はじめに

漫画は，大まかには「一枚漫画」と「続き漫画」に分けることができる。前者は風刺，滑稽，ユーモア，可笑性を身上とし世態・人情などを写す。読者はたいてい大人である。後者は「物語漫画」いわゆるストーリーマンガであり，絵と言葉で物語る漫画である。(たとえば井上（1956）を参照）読者は子供であることが多い。

現今，日本の漫画の主流は「物語漫画」である。ユーモアを伴わないではないが，「劇画」の出現で滑稽やユーモアを必要としなくなり，ますます物語性が強くなり，読者年齢もどんどん高くなり，読者層も厚くなった。(この間の事情については，石子（1972）を参照のこと。)

物語の内容も複雑になり，キャラクター造形にも工夫が見られ，大人の読みにも耐えられる漫画作品が描かれる様になり，「物語漫画」はたくさんの主人公，スーパーヒーローを生み出してきた。(Cf. 清水（1985))。

これらの主人公は，しばしば超人的な能力を備えている。このような超人的超常能力を備えた主人公を漫画英雄と呼ぼう。漫画英雄は奇想天外な活躍をし，荒唐無稽な物語展開を支える。本研究はこのような漫画英雄を主人公とする作品を取り扱う。とりわけ，破天荒なストーリー，超人的主人公になりやすいSF作品を取り上げ，物語漫画の印象特性について調べて見たい。

ところで，漫画作品はその多くが特定の性の読者を対象とする漫画雑誌に掲載されるものである。つまり，少年誌とか青年誌，少女誌あるいはレディスコミックと呼ばれるものの類である。それぞれの雑誌はそれぞれの読者の性にふさわしい作品，主人公を設定するわけである。少年漫画とか少女漫画と呼ばれるものである。同じ作品が少年には愛好されるが，少女には愛好されないとか，また，その逆のことが生じるのは論を待たない。読者にとって同性用の作品および主人公は，対照する性のそれとは違ったものに印象されるのではないだろうか。もしそうだとすると漫画や漫画の主人公の受け止め方に読者の性別との交互作用のあることが予想される。このことについても確かめて見たい。

漫画の認知に性差があるかどうかについての先行研究は，例を知らない。そこで本稿では漫画認知の性差の有無についても検討したい。

2．研究の目的

本研究の目的は，3種の漫画作品について以下の諸点を検討することである。

1　漫画作品は，どのような印象を持たれているか。
2　漫画作品の印象に作品間差や読者の性による差が存在するか，あるいはこれらの交互作用があるか。
3　漫画作品の主人公すなわち漫画英雄は，どのような印象を持たれているか。
4　漫画英雄の印象に人物間差や読者の性による差が存在するか，あるいはこれらの交互作用があるか。

---

* Impressions of comic strips and comic strip heroes——A multidimensional scaling of comic strip perceptions.

** OSHIRO, Yoshitake (Okinawa Christian Junior College) and FUKUHARA, Mituru (Fukui Prefectural Center for Handicapped Child)

3．研究の方法

1．被験者

心理学専攻または専修の大学生男子10名，女子10名，合計20名である。

2．漫画作品

研究対象とした漫画作品は次の３本である。

作品Ａ：『百億の昼と千億の夜』（萩尾望都・漫画，光瀬龍・原作）秋田書店　1978

作品Ｂ：『コブラ』（寺沢武一）集英社　1980

作品Ｃ：『うっふんレポート』（弓月光）集英社　1981

作品Ａは，大城（1982）の分類によれば，ロマン漫画，作品Ｂは，アクション漫画，作品Ｃは，ギャグ漫画に属する。作品Ａは，女性の漫画家が少年誌へ，作品Ｂは，男性の漫画家が少年誌へ，作品Ｃは，男性の漫画家が少女誌へ連載し，後に単行書に纏められたものである。いずれの作品もSFのジャンルに属するものである。

3．測定具

印象を測定する尺度は，福富（1977）を用いた。これは30の形容語対で構成される一種の意味微分法（SD）尺度である。

4．実験の手続き

ア）漫画作品を読ませ，イ）読了後，ただちにその作品および主人公の印象を30個の尺度上で評定してもらう。このことを３作品について繰返す。提示する作品の順序は被験者によってランダムにした。

5．調査の実施

印象評定の調査は1981年１月から２月にかけて個人別に実施された。

6．データの処理

各尺度毎に漫画作品および漫画英雄に対する印象評定得点の平均値と標準偏差とを求め，各作品および各漫画英雄の印象プロフィールを作成した。つづいて尺度毎に作品と読者の性と被験者の３元配置の混合デザインによる分散分析を施した。

また，作品および漫画英雄の印象評定の尺度間相関行列をもとに，主因子法による因子分析を施した。この因子負荷行列に対し，直交回転および斜交回転を施した。この結果をもとに，被験者毎の各因子に対する因子スコアの推定値を算出した。この因子スコアの推定値に対して，作品と読者の性と被験者の３元配置の混合デザインによる分散分析を施した。このデザインでは，被験者の変動は検定できない（岩原（1974）第24章参照）。

4．結果と考察

4.1　漫画作品の印象プロフィール

図１は，３作品の印象評定得点の平均値を各尺度上にプロットしたものである。

作品Ａ『百億の昼と千億の夜』の特徴は次のようになる。

繊細な，深い，深刻，ひろい，まじめ，陰気，堅い，重い，よい，上品，おもしろい，非凡。

作品Ｂ『コブラ』の特徴は次の通り。

男らしい，派手，新しい，強い，かっこいい，陽気，明るい，非凡，騒々しい，おもしろい。

作品Ｃ『うっふんレポート』の特徴を次に掲げる。

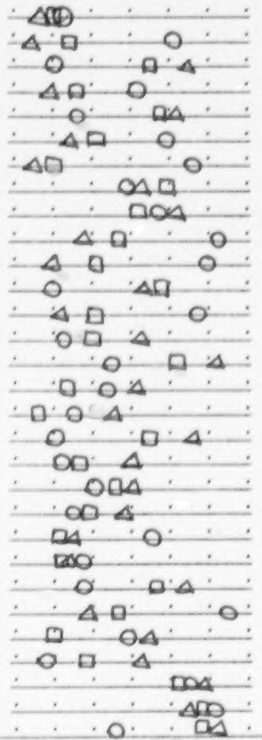
明るい，陽気，こっけいな，騒々しい，軽い，怖くない，不自然，不まじめ，不健全，非現実的，おもしろい。

図１のプロフィールを見ると，作品Ｂと作品Ｃがおよそ類似のパタンをもっていることがわかる。作品Ｂ，Ｃは作品Ａとは少なくとも異質である。しかし，作品ＢとＣも，類似しながらまた独自性を有している。なお，図中の○は作品Ａ，□は作品Ｂ，△は作品Ｃを表す。

作品Ａは，作品Ｂ，Ｃと比較した場合，次のような特徴を有する。すなわち，

作品Ａは，暗い，まじめ，健全，冷たい，陰気，深い，深刻，繊細，堅い，重い，地味，複雑，等である。作品Ａは，「おもしろ，おかしく，肩がこらない」といった，旧来の漫画概念から遠く隔たっている。

作品Ｂは，作品Ｃよりも，強い，派手，男らしい，かっこいい，との印象を持たれ，作品Ｃは，作品Ｂよりも，明るい，暖かい，うるさい，騒々しい，浅い，単純，柔らかい，不まじめ，不健全，軽い，とされている。アクション漫画とギャグ漫画の違いが明らかである。



○：作品A　□：作品B　△：作品C

作品の印象プロフィール		主効果		交互作用
		作品	性	作品 x 性
おもしろい	つまらない	0.320	0.000	0.590
明るい	暗い	91.759**	0.206	2.987
まじめな	不まじめな	63.120*	0.328	2.352
うるさい	静かな	20.944**	1.055	0.718
健全な	不健全な	19.653**	0.520	1.163
暖かい	冷たい	33.477**	1.301	2.877
陽気な	陰気な	167.656**	1.433	1.965
しつこい	さっぱりした	2.720	0.009	3.572*
自然な	不自然な	4.820*	2.466	2.065
浅い	深い	62.694**	0.609	0.069
こっけいな	深刻な	111.336**	4.551*	2.231
繊細な	粗雑な	50.836**	3.667	1.044
柔らかい	堅い	71.224**	2.136	2.189
洗練された	泥くさい	10.496**	0.143	3.31818*
怖い	怖くない	14.869**	0.741	0.325
かっこいい	かっこ悪い	15.546**	2.817	2.574
強い	弱い	35.973**	1.715	1.011
重い	軽い	46.630**	0.014	0.084
鋭い	鈍い	17.309**	0.672	0.168
きれい	きたない	3.239	0.251	1.629
よい	悪い	5.571*	0.043	1.191
派手な	地味な	40.804**	0.251	1.120
新らしい	古い	2.276	0.011	0.636
上品な	下品な	45.183**	3.616	0.061
単純な	複雑な	56.917**	0.073	0.041
男らしい	女らしい	28.930**	4.149	0.201
ひろい	せまい	25.005**	0.987	1.691
現実的な	非現実的な	0.277	0.973	0.978
平凡な	非凡な	1.666	2.390	0.148
静かな	騒々しい	28.546**	0.947	0.910

*　p < .05　　**　p < .01

図1　漫画の印象得点プロフィールと分散分析（F検定）概括表

分散分析に基づくF検定の結果の概括は図1の右端に示してある。

漫画作品の主効果が有意であったのは，全30尺度のうち，24尺度においてであった。つまり，24の尺度において，漫画作品の印象に差異があることになる。平均値の多重比較は施していないが，概して作品Aは他作品と懸け離れた印象であり，作品B，Cの印象は近接している。

これらの作品は，共通にかなり「おもしろい」，「新しい」，「非現実的」，そして「非凡」である，とされている。このことは漫画作品の主効果が有意でなく，3作品の印象評定の平均値が意味微分尺度の上記の極にそれらの位置を占めていることから分かる。

作品Aは，「陰気」，「堅い」，「重い」とされながら，作品BとCが，「不健全」，「不まじめ」とされながら，等しく「おもしろい」との印象を持たれているのは興味ぶかい。漫画のおもしろさと漫画の評価が独立であることが示唆されるからである。このことは，福富（1977）の結果とも一致している。

3作品とも「非現実的」とされているのは，どの作品もSF漫画であることによるものであろう。作品Aは，神々の登場する叙事ロマン，作品Bは，地球外の宇宙を舞台とするスペース冒険活劇，作品Cは，地球の調査にやって来たETと地球人との交流を描いたソフトギャグ漫画である。

次に，読者の性による印象の差異について見る。性の主効果が有意になったのは尺度「こっけいな―深刻な」のみであった。女子はこれらの作品を，より「深刻」だとし，男子は，「こっけい」だ，としている。

作品と読者の性の交互作用が「しつこい―さっぱりした」「洗練された―泥臭い」の2尺度で有意であった。いずれの尺度においても作品Cの印象が他作品に対して男女で逆転している（データは割愛した）。

4.2　漫画英雄の印象プロフィール

図2は，30尺度上における3作品，3人の主人公（漫画英雄）に対する印象プロフィールである。また，右端に分散分析を概括したF検定結果を掲げた。

漫画の主人公に対する印象は，その主人公が属する漫画作品の印象と酷似している。

作品Aの主人公「阿修羅」の印象は次のようになる。

暗い，まじめな，静かな，陰気な，深い，深刻な，堅い，繊細な，怖い，地味な，複雑な。陰翳に富んだ人物としての印象である。

作品Bの主人公「コブラ」と作品Cの主人公「白井美由」は，共通に次の特性を有している。

明るい，不まじめ，不健全な，暖かい，陽気な，粗野な，派手な，下品な，騒々しい。躁気質の人物が想起されるであろう。

「阿修羅」と「コブラ」の共通点もある。かっこいい，強い，鋭い，ひろい，という特性がそれである。両者が闘争に関与する人物だからであろう。

「阿修羅」と「白井美由」の共通性はどうであろうか。新しさの度合において，両者は，「コブラ」よりも新しくない。つまり，人物造形としては「コブラ」の方が新しいということになる。この他に，「阿修羅」と「白井美由」の共通性は見られない。

分散分析の結果，全30尺度中，27尺度において主人公の主効果が有意であった（図2参照）。特に，「うるさい―静か」「浅い―深い」「こっけいな―深刻な」「単純な―複雑な」「男らしい―女らしい」の5尺度で3人の漫画英雄の印象の差は顕著である。これら5尺度によって3人の人物はとりわけ差異化される。

最初の4尺度での印象は3人の人物で相対位置が相同である。「阿修羅」と「白井美由」が両端にあって，その中間に「コブラ」が位置している。

男性の「コブラ」が男性的であり，女性の「白井美由」が女性的であるのは当然のこととして，「阿修羅」が「中性的」であるのは興味深い。通念の「阿修羅」像に対して，この作品では阿修羅は女性形態である，ただし，一見しただけでは女性とは認知しがたい「阿修羅」が造形されていることによるものであろう。

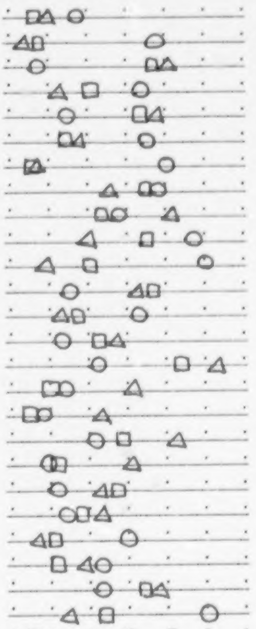
これら3人の英雄の印象は共通に「よい」ものであり，「非凡」とされている。このことは，これら2尺度において主人公の主効果は有意でなく，意味微分法尺度の同極に三者が位置していることから知られる。

読者の性の主効果は，「明るい―暗い」「浅い―深い」「こっけいな―深刻な」「ひろい―狭い」の4尺度で有意である。女性はそれぞれの漫画英雄をより「明るい」，「深い」，「深刻」，「ひろい」としている。

主人公と読者の性の交互作用は3尺度で有意であった。尺度「浅い―深い」と「ひろい―狭い」においては，作品Cの印象が他作品に比して男女で逆転している。尺度「こっけいな―深刻な」では，作品Bの印象が男女で逆転している。

4.3　漫画作品の印象構造

漫画作品の印象評定値にもとづいて，尺度間相関を求め，主因子法により因子分析を施し，抽出した最初の3因子をVarimax法で直交回転した（因子負荷行列表は割愛した）。全3因子での累積寄与率は約62%であった。第1因子は，大城（1982）の「興奮―沈静」因子と「緊張―弛緩」因子が融合し，評価の色彩をおびた「重厚」性因子である。全分散比は約40%である。第2因子は「かっこいい」「鋭い」等の尺度に代表される「痛快」性因子である。全分散比は約15%である。第3因子は「現実的な」「自然な」等を代表尺度とする「現実」性因子である。全分散比は約7%である。なお，Quartimin法やBiquartimin法による斜交回転も試みたが，大勢としてはVar-



主人公の印象プロフィール		主効果		交互作用
		主人公	性	主人公×性
おもしろい	つまらない	13.698**	4.290	2.709
明るい	暗い	99.597**	9.216**	5.913**
まじめな	不まじめな	48.734**	1.296	0.866
うるさい	静かな	11.630**	0.968	0.181
健全な	不健全な	11.186**	0.255	0.241
暖かい	冷たい	21.886**	3.537	2.504
陽気な	陰気な	145.071**	3.037	1.540
しつこい	さっぱりした	2.373	0.055	4.036*
自然な	不自然な	14.128**	0.415	2.414
浅い	深い	22.294**	6.098*	0.186
こっけいな	深刻な	91.141**	4.621*	0.712
繊細な	粗雑な	16.238**	0.248	1.576
柔らかい	堅い	12.939**	0.312	1.586
洗練された	泥くさい	7.732**	0.616	0.018
怖い	怖くない	20.534**	1.027	0.625
かっこいい	かっこ悪い	21.399**	3.313	1.153
強い	弱い	25.242**	0.096	0.958
重い	軽い	16.948**	0.013	0.154
鋭い	鈍い	16.232**	4.244	0.074
きれい	きたない	6.666**	0.226	3.517*
よい	悪い	3.031	0.523	1.206
派手な	地味な	23.172**	0.026	0.391
新らしい	古い	3.962*	1.639	0.859
上品な	下品な	19.412**	3.608	2.322
単純な	複雑な	48.754**	1.948	0.360
男らしい	女らしい	31.559**	0.116	0.102
ひろい	せまい	17.320**	4.675*	0.335
現実的な	非現実的な	3.353*	0.107	1.368
平凡な	非凡な	0.923	3.835	1.521
静かな	騒々しい	16.235**	0.263	0.035

○:「阿修羅」　□:「コブラ」　△:「美由」　* p <.05　** p <.01

図2　漫画の主人公の印象得点プロフィールと分散分析（F検定）概括表

imax法の結果と大差なかった。また，因子間相関も有意でなかった。そこで以下の分析では直交解の結果について述べる。

直交回転後の因子スコアを用いて，作品と読者の性と被験者の混合デザインによる分散分析の結果，第1因子では，作品の主効果のみが有意で，読者の性，および交互作用は有意でなかった。第2因子では，作品の主効果および作品と読者の性の交互作用が有意であった。性の主効果は有意でなかった(表1，表2を参照のこと)。第3因子についてはどの要因も有意になったものはない。図3は，F1とF2の張る空間に，3つの作品をその因子スコアの平均値によってプロットしたものである。第二因子で，読者の性と作品の交互作用が有意であったので，この図では作品別，男女別に表示してある。

第1因子（F1）は，「重さ」と「軽さ」の分離軸である。作品Aと作品B，Cを分離している。つまり作品A『百億の昼と千億の夜』は，きわめて重厚な作品であるとの印象である。作品B『コブラ』と作品C『うっふんレポート』は軽妙な作品との印象を持たれているのである。

第2因子（F2）においては，男女で作品の印象評定に差異が生じている。作品Cについては，男女差がなく，かつ中立の痛快さである。作品Bに関しては男女でその見方は極端である。男子は高い「痛快さ」としているのに，女子はそうではない。作品Aを男子はほとんど中立的な「痛快さ」としているのに対し，女子はマイナスの

表１　分散分析表（作品・第１因子）

変動因	SS	df	MS	F
作品	49.038	2	24.519	136.216**
読者の性	0.055	1	0.055	0.450
被験者	2.190	18	0.122	
作品×読者の性	0.509	2	0.255	1.416
残差	6.469	36	0.180	

**p < .01

表２　分散分析表（作品・第２因子）

変動因	SS	df	MS	F
作品	16.792	2	8.396	12.203**
読者の性	0.727	1	0.727	1.577
被験者	8.299	18	0.461	
作品×読者の性	4.495	2	2.248	3.267*
残差	24.780	36	0.688	

**p < .01
*p < .05

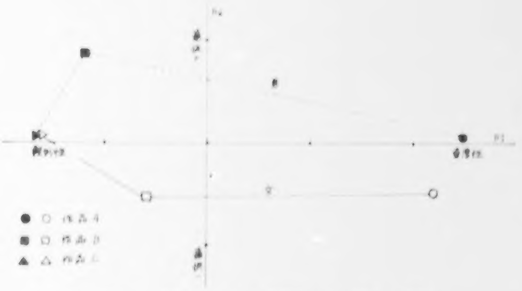


図３　漫画作品の印象構造（F1×F2）

「痛快さ」としている。

作品Aは，重厚であるが，痛快さでは無色であるか，または消極的である。作品Bは，重厚性に欠けやや軽妙となるが，３作品の中で男女差のもっとも現れた作品である。作品Cに対する印象は，第１因子，第２因子とも男女間で一致している。軽妙で痛快さについては中立である。

いずれにしても，作品B，Cは伝統的な漫画概念に沿うような特性，すなわち面白おかしい，を示しているが，作品Aはこれらと趣を異にし，重厚長大な表現を漫画がなしていることをうかがわしめる。

4.4　漫画英雄の印象構造

漫画の主人公に対する印象評定得点にもとづいて，尺度間相関を求め，この相関行列に主因子法による因子分析を施した。この時抽出した最初の３因子について直交回転および斜交回転を施した。その結果Biquartimin法による解が解釈しやすかったので，以下この解の結果について述べる（因子負荷行列の表は割愛した）。

第１因子は「上品」「静かな」「繊細」「まじめ」「きれい」「健全」等に高い負荷があり評価的色彩を持った「興奮－沈静」因子とみなされる。全分散比は約21%である。

第２因子は，「強い」「ひろい」「鋭い」を代表尺度とする「活力」因子である。全分散比は約16%である。

第３因子は，「明るい」「暖かい」「陽気な」「怖い」等の尺度に高い因子負荷があり「緊張－弛緩」因子とみられる。全分散比は約15%ある。これら３因子での累積全分散比は約51%である。

３つの因子それぞれに対する因子スコアの推定値を用いた主人公と読者の性と被験者の混合デザインによる分散分析の結果，いずれの因子においても主人公の主効果のみが有意であった。

図４は，F1とF2の張る空間に，３人の主人公に対する因子スコアの平均値をプロットしたものである。興奮度では「コブラ」と「白井美由」が同等の値を示し，「阿修羅」が沈静の側に位置する。活力については「コブラ」と「白井美由」が高い値を示し，「阿修羅」は極めて活力が低い。興奮性と活力の面からは「コブラ」と「白井美由」の印象は極めて類似し，「阿修羅」はこれら２者とは異質である。

図５は，F1とF3の張る空間に図４と同様な処理を施したものである。これによると，３人の主人公が明瞭に分離されている。第１因子，第２因子とも，「阿修羅」と「コブラ，白井美由」を分離し，「コブラ」と「白井美由」を分離しえなかったが，第３因子はこれら２者を分離している。スリルとサスペンスを基調とするアクション漫画

表３　分散分析表（主人公・第１因子）

変動因	SS	df	MS	F
主人公	24.533	2	12.267	27.442**
読者の性	1.106	1	1.106	1.451
被験者	13.724	18	0.762	
主人公×読者の性	0.649	2	0.324	0.724
残　差	16.082	36	0.447	

**p < .01

表４　分散分析表（主人公・第２因子）

変動因	SS	df	MS	F
主人公	23.323	2	11.661	22.381**
読者の性	2.108	1	2.108	3.472
被験者	10.830	18	0.607	
主人公×読者の性	0.022	2	0.011	0.021
残　差	18.739	36	0.521	

**p < .01

表５　分散分析表（主人公・第３因子）

変動因	SS	df	MS	F
主人公	38.280	2	19.140	68.848**
読者の性	0.885	1	0.885	3.031
被験者	5.256	18	0.292	
主人公×読者の性	1.646	2	0.823	2.962
残　差	10.002	36	0.278	

**p < .01

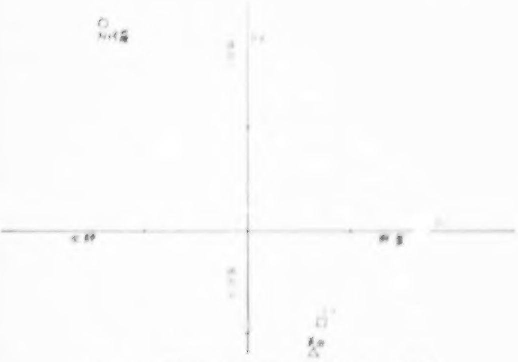


図４　漫画英雄の印象構造（F1×F2）

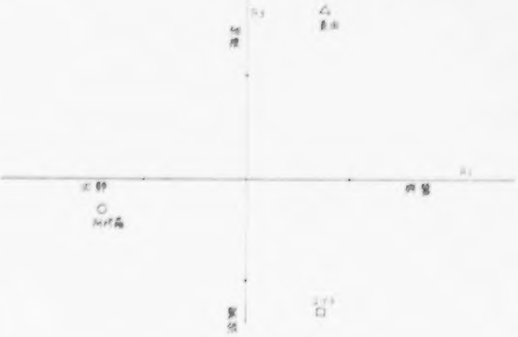


図５　漫画英雄の印象構造（F1×F3）

の主人公「コブラ」は，もっとも緊張が高く，ギャグ漫画の主人公「白井美由」は弛緩している。この因子で「阿修羅」は際立った特徴を示さない。

以上のように，漫画の主人公，したがって漫画英雄はそれぞれ独自性を備えたものとして印象されていることが明らかとなった。

５．おわりに

本研究は３種の漫画作品，３人の漫画英雄を設定し，それらについて，大学生男女20人の印象評定によって，それぞれの印象特性を把握すること，またそれらの印象に漫画作品間差，漫画英雄間差，読者の性差およびこれらの交互作用があるか否かを検討した。

まず，30個の意味微分尺度によって，作品別，英雄別の印象プロフィールを作成し，ついで，尺度毎に，分散分析を施した。その結果ほとんどの尺度において作品間，および英雄間に有意差が見出された。しかし読者の性差や交互作用などは，ほとんどの場合検出されなかった。

漫画作品についての印象評定の尺度間相関行列の因子分析の結果，「重厚－軽妙」因子，「痛快」因子，「興奮－沈静」因子と解釈可能な因子を抽出した。また，漫画英雄についての印象評定の尺度間相関行列の因子分析では，「興奮－沈静」因子，「活力」因子，「緊張－弛緩」因子として解釈可能な３因子を抽出した。

因子スコアの推定値を用いた分散分析の結果では，作

品の場合には，「重厚－軽妙」因子（F1）で作品の主効果が有意であった。「痛快」因子（F2）では作品の主効果と作品と読者の性の交互作用が有意であった。漫画作品の痛快さは作品により性により込み入ったものがある，ということである。「興奮－沈静」因子（F3）では有意な変動要因は見出されなかった。

漫画英雄については3つのどの因子についても人物の主効果のみが有意であった。漫画作品そのものについては，作品により男女でその印象に差異が生ずることもあるが，主人公についてはそのようなことはなく，男女で一致した印象が持たれている。つまり，作品の印象と，主人公の印象のあり方には違いがあるということである。

本研究では僅かに3作品，3人の主人公すなわち3人の漫画英雄しかとりあげなかったが，作品数や人物の数を増やすことによって，より一般性のある漫画や，漫画キャラクターの印象構造および，作品や主人公ならびに人物の類型論的な検討が可能となるであろう。しかし，これらのことは残された問題である。

［付記］

本研究に必要な統計的演算は，九州大学大型計算機センターにおいて実施された（課題番号A71278G）。

本稿の1部は，日本読書学会第32回研究大会（1988年）で口頭発表したものである。

本論文の作成にあたって，編集委員会より有益な助言をいただきました。記して感謝申し上げます。

参考・引用文献

1．福富　護　1977　「ユース・カルチャーとしてのマンガ」「青年心理」　No 4　pp. 145-154.
2．井上敏夫　1956　「物語漫画の誕生」「文藝春秋漫画読本」11月号，pp. 127-135.
3．石子順造　1975　『戦後マンガ史ノート』紀伊國屋書店
4．岩原信九郎　1974　『教育と心理のための推計学』日本文化科学社
5．大城宜武　1982　「漫画の情緒的意味体系」『読書科学』　No99　pp. 1-9.
6．斎藤次郎　1979　『子ども漫画の世界』　現代書館
7．清水　勲　1985　『［日本］漫画の事典』　三省堂
8．副田義也　1983　『マンガ文化』　紀伊國屋書店

SUMMARY

The aim of this study was to analyze college students' impressions of comic strips and comic strip heroes. Twenty college students were asked to read three kinds of comic strips and then to rate their impressions of each of them and its hero by means of thirty Semantic Differential Scales.

The main results were as follows:

1. The results of an analysis of variance revealed that the main effect of comic strips was significant on 24 of 30 scales. The main effect of comic strip heroes was significant on 27 of 30 scales. This showed that the students' impressions of three kinds of comic strips and their heroes were different from one another on almost all scales.
2. A factor analysis was applied to the data obtained from a 30 × 30 between-scale-correlation matrix. In the case of the comic strips, three orthogonal and interpretable factors were extracted. These factors were named "serious-funny," "delightful," and "real-unreal." In the case of the comic strip heroes, three oblique factors were extracted. These factors were interpreted as "exciting-calm," "dynamic," and "tense-relaxed."
3. There were no differences with regard to the subjects' gender in their impressions of comic strips and comic strip heroes.

The Science of Reading, Vol. 34, No. 4 (1990)

文学教育の基礎理論研究

――W・イーザー『行為としての読書』の検討――*

東京都立府中工業高校　中　村　敦　雄**

1．はじめに

1982年に西ドイツの文学理論研究者イーザー（Wolfgang Iser）の著書『行為としての読書1)』の邦訳書が出版されて以来，文学教育において，読者としての児童・生徒の読書行為を理論的に究明しようとする機運が高まってきた。

読書行為を通して，児童・生徒はいかにして文学作品の意味を獲得するのか。教室で一斉に同じテクストを読んでも，読者によって作品の読み取りのちがいが出るのはなぜか。また，同じテクストであるのに時間の経過とともに，以前読んだ時と，その後で読んだ時とで読み取りの内容が変わってしまうのはなぜか。文学教育について考える上で，解くべき問題は多い。こうした問題を理論的に解明するための基礎理論として，『行為としての読書』に対して期待が集まったのは確かである。

ところが，今までのところ，イーザーの理論については，「〈読み〉における読者の役割を前面に出し，作品を読むとは，作者の意図を発見するばかりでなく，読み手が読むという行為を通して，テクストを加工していくのだというのである2)」といった長所の紹介のレベルの理解で止まりがちである。イーザーの理論を踏まえた読書行為についての体系的な研究や，実際の授業における応用などの発展にはつながっていない。

文学教育に限らず，読書行為において，いかにして読者は作品の意味を獲得するのか，という問題は重要な問題である。この問題を解くにあたっては，心理学や教育学，あるいは言語哲学などさまざまなアプローチが可能であろう。イーザーに代表されるような文学理論の側からのアプローチは，現在のところ一体どれだけの有効性があるのか。その点がはっきりしていない。こうした研究の足踏み状態の原因について，論者は次のように考える。第一に，『行為としての読書』は難解であり，読者の正確な理解を妨げていることである。第二に，わが国では，イーザーの理論の長所についての紹介は多かったのに比べて，短所を確かめるための批判的検討はほとんどなされていないことである。肝心の理論自体が正確に把握されていなければ，応用や発展を考えることは難しい。

2．本論文の目的，および検討方法

以上の課題に応えるため，本論文ではイーザーの読書行為論の批判的検討を行う。検討の手がかりとして，イーザーと，合衆国の文学理論研究者であるフィッシュ（Stanley Fish）との論争に着目した。フィッシュは，『このクラスにテクストはありますか3)』と題した著書を発表し，合衆国における読者反応理論4)の研究者として知られている。両者は，以前から読者の活動を重視する立場をとってきたことでは同じであるが，その理論体系には決定的なちがいがある。

本論文では，便宜上『論争』という語を用いたが，実際のところ，フィッシュの批判に対してイーザーが反論

---

* An examination of Iser's "Act of Reading" as a fundamental theory of teaching literature.

** NAKAMURA, Atsuo (Fuchu Technical High School, Tokyo)

するという一回のやりとりしか行われていない5)。二人の論文はともに合衆国の研究誌「ダイアクリティック」誌の1981年の号に掲載された。フィッシュの批判は『ヴォルフガング・イーザーなんてなぜ怖くないのか6)』という挑発的な題で発表され，イーザーの反論は，6カ月後に『鯨のように語る7)』という題で発表された。この論争については，合衆国などで出版された読者反応理論について言及した理論書のいくつかが取り上げている。

3．イーザーの読書行為論の概略

論争自体に言及する前に，本章ではイーザーの理論の概略について整理しておく。イーザーの『行為としての読書』の分量は，邦訳書で四百ページにも及び，文学理論以外にも多彩な理論(「発話行為理論，現象学，システム理論，実存主義，コミュニケイション理論，詩学など8)」)からの概念を転用することによって自らの理論を構築している。それゆえ，イーザーの理論全体の概略を紹介するのは容易ではない。そこで本論文では，後で論争について取り上げることもあるので，論争の焦点に関してフィッシュがイーザーの理論を整理している箇所9)を援用してまとめてみた。論争の相手による整理ゆえ，5章において言及するように，イーザーが曲解であるとして反論した部分も含まれている。そうした部分については，フィッシュの曲解を正し，内容の補正を行った。

イーザーにとっての文学作品という語は，「読者の意識においてテクストが構成された状態を指す10)」ために使われている。そして，イーザーは次のように説明する。「文学作品はテクストおよびその具体化の，いずれか一方だけでは成立しないものであることがわかる。作品は読者による具体化をまって，初めてその生命をもつがゆえに，テクスト以上のものであり，具体化は読者の主観に全く束縛されないことはないが，その主観性はテクストが与える条件を枠として働いている。つまり，テクストと読者の収斂する場所に，文学作品が位置している11)。」この説明にもあるように，イーザーは，読者とテクストの両者の作用によって作品が成立する，と見なす二元論を展開している。

イーザーにとって，テクストの役割は，「記号内容を生産するためのさまざまな指示を表示している12)」ことである。また，読者の役割は，テクストが示す方向性に従い，作品の意味を生産することである。「テクスト全体は決して一挙にとらえられるものではなく，一連の変化する視点としてしか考えられない。視点の一つびとつは限定されているが，さらに大きな見通しを作り出す。これこそは，読者がテクスト全体を包括する場面を〈現実化〉する過程である13)。」

こうした〈現実化〉を指示する文学テクストには，どのような特徴があるのか。イーザーは，「実在の対象に該当するような全面的な確定性はもちえず，つねに不確定な要素をそなえている14)」と説明する。こうした不確定な要素，空白，空所とは，読者が自分の読書行為に従って意味内容を補ってゆく箇所のことである。これは，テクスト構造が読者に対して，その具体化の可能性を充足するための多様な方策を認めているということである。テクストの中のさまざまな遠近法(＊語り手・登場人物・筋などの要素)は，テクストが要請するような方法に従って読者によって組み立てられるように準備されている。そして，それらの要素を繋ぎとめ，特定の美的対象をまとめあげてゆくのが読者その人である。つまり，「テクストの意味は，テクストが語ることに基づいており，決して読者の妄想などではないが，読者が統合を行なう創造的想像力を求める15)」ということになる。

イーザーの理論においては，読書行為に関して客観的な諸要素も備わっている。イーザーの理論は，個人ごとに主観的な読みの行為の樹立を求めているように見える。実際にイーザーの理論について，どんな誤読でも許容する理論であると捉える向きもある。ところが，このように，解釈に限界を設けることも行っている。イーザーが何度も言及する主観的な諸要素とは，決して恣意的なものではない。なぜなら，テクストに備えられている構造によって，制禦されたり，あらかじめ構造化されてしまったりしているからである。イーザーの理論では，こうし

た制限を設けるとともに，解釈上の自由の行使を求めているのである。

4．フィッシュの批判

フィッシュの批判の中心となるのは，イーザーが展開している二元論の攻撃である。フィッシュの考えでは，読書行為において読者が作品を自分なりに成り立たせる場合，意味のすべてを読者が補うものとされている。つまり，読者の活動をすべてと考える一元論である。ところが，イーザーの場合，読者が補う意味内容に対して，テクストがあらかじめ何らかの制限を設けているという立場に立つ。制限というのは，イーザーの用語で言う所与や確定性といった要素である。それゆえ，フィッシュは，二元論を維持している確定性や不確定性，あるいは所与といった意味の区別が根拠に欠けることを攻撃している。「確定性と不確定性との区別が最終的に維持しきれないがために，イーザーの理論は，がたがたになってしまうのだ16)」とフィッシュは考えている。確定性と不確定性については，『ダイアクリティックス』誌のインタビューにおいて，イーザーは次のように述べた。「当然補われるべき意味内容と，次第に補われていく意味内容17)。」この区別をフィッシュなりに言いかえれば，「すでに与えられていること(所与のこと)と解釈の活動によって持ち込まなければならないこと，を指している。18)」こうした区別が無効であることを示すため，フィッシュは，イーザーがフィールディングの小説『トム・ジョーンズ』に即して，具体的に説明している箇所に注目する。

> オールワージイは，最初，完全無欠な人間として紹介され，ついで偽善者のブライフィル大尉にひき合わされると，たちまちのうちにそのえせ信心のとりことなってしまう。ここで明らかなように，表示体〔完全無欠な人間としてオールワージイを叙述していること〕は，完全無欠さを表示するためにだけ用いられているわけではない。むしろそれは，読者が記号内容を作り上げるための指示であり，内容は完全無欠という一つの性質を述べるものではなく，まさに致命的な欠陥，すなわちオールワージイには判断力が欠けていることを示している19)。

以上のイーザーの説明について，フィッシュは次のような整理を行っている。

> この例は，イーザーの用語で言う「遠近法の変化20)」にあたる。これは，読者が一貫した解釈を行うよう促す目的で備えられている。完全無欠な人間としてのオールワージイと，見せかけだけの聖者としてのブライフィルの二人の登場人物の遠近法が相互に照合される。すると，読者は完全無欠を単純に思い浮かべることをあきらめ，オールワージイの性格についての考えを訂正せざるを得ない。(中略)文学テクストでは，テクストの断片は，それぞれをどのように繋いだらいいかという関係が明示されていない。その結果として，読者が埋めていかねばならない空所があちこちにできる21)。

こうした整理に基づいて，フィッシュはイーザーの理論に対して批判を行う。

> オールワージイの例で考えてみる。イーザーの主張が説得的なものになるのは，人格の完全無欠さが偽善者とは相容れない性質であることが理解された場合である。その時にのみ，『オールワージイの遠近法』と『ブライフィルの遠近法』とが断絶していることが理解される。だが，完全無欠さと，オールワージイの性格として描写された意志の弱さとが表裏一体であると感じる読者を想像することもできる。こうした読者にとっては，オールワージイには，何の断絶も見いだし得ない。これは一体，『なめらかな連続』（イーザーが非文学テクストを特徴づけするのに用いた語）のあらわれにあてはまるのだろうか。また，少なくともこう考えると，読者が埋めるべき空所がどこにもない。私はここで出した読み方をイーザーのそれと競わせるつもりはないが，起こる可能性のあるものだということは指摘しておく。(中略)『テクスト上の記号』は，その具体化した形は伝えておらず，読者ごとの期待と仮説に従って多様な具体化が行われている。また，空所はテ

> クストの中に備えられておらず，ある種の解釈方法の結果として現れる（あるいは，現れない）ので，テクストが与えたことと読者が補ったことの間には何らの区別もなくなってしまう。つまり，読者は全てを補うのだ。文学テクストの具体化とは，固定されてしまっているのではなく，読みの展開次第によっていかようにも変わり得るのだ22)。

このように，フィッシュは，イーザーの理論が説明する読書行為の過程が，「ある種の解釈方法の結果」でしかないことを論証した。それゆえ，フィッシュは次のように言い切っている。「イーザーが説明のために準備した構成要素——確定性ないしはテクストの断片，不確定性ないしは空所，読者の『移動する視点』による冒険——は，こうした要素を必要とする解釈方法が産みだしたものである23)。」

また，「私が達した結論は，前述のように，解釈行為を遂行する前に，既になにかがあるという意味での所与，というカテゴリーなどあり得ないということである24)。」と述べ，イーザーの理論の土台にある認識を推測している。フィッシュによれば，文学体験の特徴として不確定性を規定することができるのは，「世界，あるいは現実そのものが確定的な対象であり，そうした対象には読書行為における空所のようなものがないので，読書行為を行うよりも直接的に対象を知覚できる場合25)」だけだと述べている。なぜなら，こうした場合にのみ，現実の対象を直接言及している言語と，言語によって組み立てられている構造に言及している言語の区別が可能になる。そして，この二つの区別は，イーザーの主張する，確定性ないしは『与えられていること』と，不確定性ないしは『補われること』の区別に対応するからである。イーザーが言うような，さまざまな知覚上の解釈を経ずに直接，対象を指示する言語があるとすれば，このような条件のときだけである，とフィッシュは説明している。ところが，こうした条件を認めることはできるのだろうか。フィッシュは，次のような理由で反対している。なぜなら，文学体験において補わねばならないことがらは，実生活の体験においても補わねばならないことがらだからである。知覚それ自体が観念作用の行為であり，世界と接点を持つためには，観念作用が仲介せざるを得ない。それゆえに，フィッシュは，イーザーの理論における意味の区別は成り立たないと批判する。

5．イーザーによる反論

以上のような批判に対して，イーザーは，『鯨のように語る』と題した論文で反論を行った。まず，意味についての理論を曲解していることに対しての反論が行われている。すなわち，フィッシュは，所与と確定性の二つのカテゴリーを同一のものとして扱って批判を展開しているが，二つは別であると述べている。そこで，フィッシュが同一のものと見なした二つのカテゴリー，および不確定性の三つの違いについて，次のように説明する。（＊今後，訳すにあたって，文脈によっては，確定性・確定的が混在する。同一の意味であるとお考えいただきたい）。

> テクストのことばは所与のものである。ことばの解釈は確定的である。そして，所与の要素どうし，そして／あるいは，確定的な解釈どうしのあいだにある空所は，不確定性である26)。

イーザーは，何らの所与の意味——解釈を施す前に与えられている意味——というカテゴリーは存在しないとするフィッシュの批判には同意する。しかしながら，その解釈行為においては，解釈に制限を加える『なにか』があるという主張は決して捨てていない。

> それゆえ，解釈を行う前には媒介となるべき『なにか』が存在している。それは，解釈に対して制約として働き，解釈に働きかける予想に影響を与え，こうした解釈の過程を支える。こうしたことの結果，意味内容を作り上げる媒介として働いた所与のことがらと，はじめの予想を組みかえたことがらがもたらされる27)。

それでは，イーザー自身は，読書行為における解釈の過程をどのように捉えているのだろうか。反論においては，再び『トム・ジョーンズ』の例が出された。

> ここで所与のことがらは，オールワージイという名

> 前である。次の段階では，オールワージイという名前に読者が意味内容を付与する。そして，この段階のことがらはすべて（多くの場合，オールワージイとは良い男であるという考えである）確定的である。次に与えられるのは，例えば，ブライフィルの敬虔さであろう。二つの要素の関係（二人の人物の特質）は，読者が確定的な意味内容を摑むまで不確定的なものとなる。このようにして，読者が意味内容を補うことを通して意味生成の過程は続く。その意味内容も，(a)所与の要素と，(b)読者による確定的な解釈のあいだの『空所』を埋めることによってもたらされる意味内容によって変化してゆく[28]。

そして，イーザーは，「読者は，オールワージイという名前については補わない。それは，固定されているからだ[29]」と述べ，すべてを補うとするフィッシュの見解に対して反論している。

次に，読書行為の際に意味を生成する過程で，確定的と不確定的との区別は無効だという批判について，イーザーはどのように反論したのだろうか。文学テクストを読む体験と実社会での体験には共通性が認められるから，区別は無効だとするフィッシュに対して，あまり明確な根拠は出されていない。前章で紹介したように，フィッシュは，イーザーの理論が成り立つのは，特別な場合だけだとする批判を展開した。それに対してイーザーの反論は，自分はそのような特別な場合について言及したことはない，といった論点を回避するかたちで展開されている。そして，「読者もしくは観察者は不確定的なことがらを確定的なことがらにしようとする。この区別は存在するのだ[30]」といったそれまでの立場を繰り返すにとどまっている。

6．論争によって何が明らかになったのか

イーザーが反論によって正したように，フィッシュの批判においては，所与と確定性を混同する誤りがあった[31]。イーザーの言うことを補えば，活字として存在しているインクのしみが所与のものであり，そのことがらを確定的な意味として認識するのだ，ということであろう。こうした明確な区別をすれば，所与のことがらに対するフィッシュの批判は的外れになってしまったかに見える。しかし，フィッシュが問題にしたのはむしろ所与を問題にすること自体であった。この点に関して，ホルブ（R. C. Holub）は次のように指摘している。

> 彼（フィッシュ――引用者注）は，おそらく，ページのうえに存在する語および痕跡と同じく，解釈に先立って存在する「なにか」をも容認するだろう。ただ，彼がいわんとしているのは，それらの「与件」が，われわれによって「与件」としての意味を賦与されない限りは，無意味である――「与件」として「指摘する」ことさえできない――ということなのである[32]。

フィッシュとしては，反論においてイーザーが改めて説明を行った用法での所与については，ホルブが言うように承諾するだろう。だが，批判において主張したように，解釈行為を行う前に，あらかじめ意味を規定するような所与のものが存在しているといった考え方自体が納得しがたいのである。その点に関しては明らかにイーザーの誤解がある。イーザーの反論では，フィッシュの批判がカテゴリーを混同し，勘違いしたことのみを非難している。それゆえ，先にも引用したイーザーの反論では，「そして，所与の要素どうし，そして／あるいは，確定的な解釈どうしのあいだにある空所は，不確定的である[33]。」という説明が行われている。フィッシュは，読み手による解釈行為以前に，「所与の要素どうし……のあいだにある空所」が存在することを論じる誤りを批判したのである。それに対してイーザーは，反論において，所与の定義を明確にしたとはいえ，フィッシュが批判した所与の用法を繰り返している。所与をめぐっては，問題が整理しきれていないことは確かである。

また，もう一つ重要な問題は，意味における確定性と不確定性の区別が可能かどうかという問題である。フィッシュの批判にあったように，空所にしても，「ある種の解釈方法の結果として現れる（あるいは，現れない）[34]」のではないか，といった批判には応えていない。ホ

ルブが言うように,「敵対する論者の弱点を攻撃する代わりに旧来の立場に引きこもってしまったからにすぎない[35]」のであろう。

フィッシュが言うとおり，すべては解釈の産物である。確定的，不確定的な意味の区別についてのフィッシュの批判に応えないことには問題の解明が難しくなる。テクストと読者の二元論として組み立てられたイーザーの理論は，やはり一元論にすぎないのではないか。この点についてカラー（Jonathan Culler）は次のように述べている。

> イーザーの錯誤は，読むことの物語を語るのに欠かせない二元論を，理論的にも正しいものと考えたところにあった。(中略)
>
> イーザーの理論は，せんじつめれば読者一元論であると論証することもできるし，逆に作者一元論であると証明してみせることもできる。この事実は，テクストがある種のものを，そして読者が他のある種のものを持ちよるとか，ある箇所は確定的な構造を有し，他の箇所は不確定的であるという，はなはだ筋の通りのよい彼の考え方の誤りを示しているといっていい[36]。

次に，この論争に関してイーグルトン（Terry Eagleton）が指摘した問題を見てみよう。

> 文学テクストを，私たちは，好きなように作りかえることができるという主張には，確かに一理ある。ならば，いったい何が，私たちにそうさせないのか？(中略) なぜなら，文学テクストといえどもそれは言語全体の一部であり，文学テクストは，それが他の言語活動をいかに転倒させ侵犯しようとも，他の言語活動と複雑な関係を保っていることにかわりはないからだ。(中略) 文学作品は私たちの解釈を拘束する，あるいは，作品の意味は，ある程度まで，作品の中に「内在する」とは，こういうことを指して言っているのだ。言語とは，私たちを根底から作り上げる社会的諸力の磁場である。文学作品を，社会性を回避した無限の可能性の領分とみるのは，だから，大学教師の妄想でしかない[37]。

現実の読書行為においては，テクストの文字から読者がすべての意味を補う。だからといって，ここでイーグルトンが指摘しているように，私たちは，テクストを勝手に作りかえることはできない。言語は，使用する個人が社会性を無視して，恣意的な意味を付与するわけにはいかないからである。そして，作品の意味が「内在する」という表現は，こうした状態を表現するための比喩として理解すべきなのであろう。

イーグルトンのこの指摘は，フィッシュの批判に対して，イーザーを擁護するためのものとも解することができる。この指摘に関連して，本論文における批判的検討について補足しておく。イーザーの理論について検討する場合，理論全体を大きな比喩として考えるとどうなるだろうか。恐らくは，ある程度まで妥当な比喩として評価することができるだろう。従って,「所与の要素どうし……のあいだにある要素」といった説明も，比喩としてならば承諾はできる。しかしながら,比喩としてイーザーの理論を捉えるのであれば，比喩を具体化する作業が必要である。現在のところ，こうした具体化のための読みかえはイーザー自身も行っていない。こうした理論が具体化できるように読みかえることは，イーザーが発表した理論自体の検討を目的とする本論文が扱う問題ではない。それゆえ，本論文では，比喩としてではなく，あくまでもイーザーの主張に即して，実際の読書行為に関する理論としてどうかを検討してきたのである。

論者はフィッシュの批判を手がかりにして，イーザーの理論を批判的に検討してきた。論者は批判によって明らかになった問題については評価するものの，フィッシュが唱えている理論自体をもってイーザーの読書行為論の代案とすることはできない。以下,その理由をフィッシュの理論を概観することによって述べる。フィッシュの理論では，読者が，各自の読書行為を通して，すべてを補って作品の意味を獲得するとされている。では，読者が行うあらゆる逸脱を含めた自由な読み取りは許容されているのだろうか。そうではなく，やはり何らかの制限が設けられている。

フィッシュの理論では，読者はそれぞれ何らかの『解釈共同体（Interpretive communities）[38]』に属しているとされている。同じ共同体に属している者たちは，共通の解釈の能力を習得しており，共通の前提を持つとされている。ゆえに，同じ共同体に属する者たちは，読み取った内容が近似したものになるとされている。つまり，共同体の中に所属するということが，読書行為の結果の読み取りに対して制限として働くのである。しかし，スコールズ（Robert Scholes）が指摘するように[39]，解釈共同体概念は厳密な批判には耐えられない。たとえば，同じ個人でも年齢が進むにつれて作品の読みが変わる現象は，所属する解釈共同体が変化するからといった理由でしか説明できない。また，場合によっては，読者の数だけ解釈共同体があるのだ，という同語反復にさえ陥りかねない。つまり，解釈規則（コード）の行使のちがいを共同体のちがいで説明するのは，いささか無理があるのである。

7．イーザーの理論は文学教育の基礎理論となるか

以上，イーザーとフィッシュの論争の成果を整理し，論争の対立点について整理してきた。本章では，整理によって明らかになったそれぞれの理論の問題点に即して，一体文学理論の基礎理論として援用可能かどうかを具体的に確かめる。ただし，この論争の結果をそのまま受け取ることはできない。なぜなら，フィッシュの言う「すべてを補う」は，前章で説明したように読者側に制約を設けた上でのことだからである。言うなれば，フィッシュの言う読者は，お釈迦様の掌の上で自由を謳歌している読者にすぎない。「すべてを補う」という立場に立ち，意味の区別を全否定したために，フィッシュは，イーザーの理論の問題点を論難できた。だが，「すべてを補う」と言うだけでは，読書行為の過程を明らかにすることはできない。「すべて」とは，読書行為において，単一の解釈規則が働いていることを意味しているのだろうか。あるいは，イーザーが反論したように登場人物の名前まで補っているのだろうか。こうして考えてみると，フィッシュの言う「すべて」は，紙の上に書かれていることがらを文字として認めることや，読み取っていった際に矛盾が生じた際，解釈し直すことなど，さまざまなことがらを一つにしてしまったにすぎないのである。そのために，フィッシュの理論では，こうした読書行為において，読者が行うさまざまな行為を分析的に把握できない。ゆえに，フィッシュの理論を文学教育の基礎理論として応用するのは困難である。

それでは，イーザーの言う確定性，不確定性の意味の区別を立てたほうが，読書行為について考えるうえで有効であろうか。ただし，この問題については，見落としてはならないことがある。すなわち，この区別はフィッシュが批判において指摘したゆえに，イーザーがわかりやすく説明し直した概念だということである。この区別がイーザーの理論の他の概念とどのように繋がっているのかは，曖昧なままである。イーザーの反論の冒頭で，「スタンリー・フィッシュの論文の前半では，私の理論が見事に要約されていることを彼に感謝しなければならない。彼には要約を書くことについて，優れた才能がある[40]」と述べられている。もちろん，皮肉がこめられた表現であるが，この論争についてうかがうには興味深い。ある意味で，この論争の成果とは，フィッシュがイーザーの理論のうち，読者による意味獲得についての部分に的を絞ってわかりやすく提示したことと，イーザー自身の反論がわかりやすい説明で行われた，ということに尽きる。

フィッシュの批判は，イーザーの理論体系に備わっているすべての概念に言及したわけではない。それゆえ，この論争に関して，イーザーの理論には，フィッシュが言及していない有効な概念があるからフィッシュの批判は無意味だ，という批判もあるだろう。しかし，今回の論争の焦点は，読書行為論としての核心である。そうした基本的な概念である確定性，不確定性についての批判に対して反論がなされておらず，概念の補強も行われていないことを見過ごすわけにはいかない。『行為としての

読書』を読み返しても，その点は不明なままである。

それゆえ，この問題をイーザーの理論の枠組みでどう解決するかは不明である。また，解決可能かどうかもわからない。ただ，何らかの理論的な補強によって，読書行為において読者が獲得した意味についての説明の理論として組み立てられる可能性はある。だが，イーザーが言うような確定性，不確定性を「当然補われるべき意味内容と，次第に補われていく意味内容41)」として把握するだけでは不十分であろう。イーグルトンが指摘したように，言語とは私たちを根底から作り上げる社会的諸力の磁場である。読者が恣意的に言語の意味を改変させているわけではない。こうした問題に対処するためには，読者によって行使された解釈規則（コード）の問題が深められねばなるまい。

だが，イーザーの理論に備わっているいろいろな概念を用いても，こうした解釈規則（コード）に関する理論は組み立てられない，と論者は考える。なぜなら，イーザーの理論の構造全体を見ると，概念どうしの関係が明確ではなく，曖昧な部分が多い42)。どの概念でどこを補強するかがはっきりしないのである。こうした点から考えた結果，論者は，イーザーの読書行為論自体をもって文学教育の基礎理論として応用することは難しいと結論づける。イーザーの読書行為論を一種の認識論や文学理論として研究するのではなく，具体的な読みの場面を明らかにするための理論として考えるのは無理がある。ただし，イーザーの理論を前章で述べたように一種の比喩と捉え，構成している諸概念を明確にして，具体的な事例を扱えるように修正を施していくのであれば，文学教育の基礎理論としての可能性は残っていよう。しかし，理論自体の応用に関しては本論文の結論に辿りつく。

8．読書行為論と日常的な読書行為

フィッシュのイーザーに対する批判において，解釈行為を行う前にあらかじめ意味を規定するような所与のものが存在しているといった考え方についての問題が出された。たしかに，私たちの解釈なしには，何の意味もありえないということは正しい。だが，この立場を更に徹底させていくと，イーザーがフィッシュに対して指摘したように43)，バークレイ僧正の観念論と同様の轍を踏むことになりかねない。とくに，読書行為の特異性を強調するほどに，「誰にも知覚されていないモノ(誰にも見られていないネコなど）は存在しない。知覚される瞬間に存在しはじめ，知覚されている間だけ存在する44)」といった奇妙な結果を導くことになりかねない。既に完成された作品が存在しており，教師は生徒の読みをそれに近づけていくのだ，といった見解に対して，読書行為論が与えた衝撃は大きい。だが，その衝撃は当たり前のことに気づかされたことによって生じたのであり，言うなれば「コロンブスの卵」のごとき現象と評したほうが妥当であろう。

読書行為とは，全く日常とかけ離れた特異な行為ではない。また，読書行為論が究明しようとしているのは，私たちが日常的に行っている読書行為のはずである。そのために，研究者ごとにモデルとして仮想の（イーザーの場合は，内包的された）読者を想定しているのであろう。ところが，私たちの日常的な読書行為と，イーザーやフィッシュの理論との接点があまりにも無い。解釈共同体にしろ，「所与の要素どうし……のあいだにある空所」にしろ，具体的な事象と離れすぎている。もちろん，理論である以上，現実の事象を分析し，記述できなければならないのであるから，ある程度事象から抽象されていることは必要である。だが，本論文で検討した読書行為論は，具体性に欠ける概念を中心に据えている。何かを解き明かすための理論ではなく，理論のための理論になっているのである。

〔注〕

- 本文中の引用部分などで，＊印のついた部分は中村が補った説明である。文献を日本語に訳すにあたっては，わかりやすさを心がけたので，意訳を行った箇所もある。

1）W・イーザー著・轡田収訳『行為としての読書――美

的作用の理論――』，岩波書店，1982（原著 "Der Akt des Lesens"，Wilhelm Fink Verlag，1976）
＊なお，同書の英訳書が出版されたのは1980年のことである。

2）関口安義「読者論導入による授業の改革」『教育科学国語教育』352号，1985年，9月，10ぺ

3）Stanley Fish, "Is There a Text in This Class?: The Authority of Interpretive Communities", Harvard University Press, 1980.

4）合衆国などでは，イーザーやフィッシュらの読書行為についての理論を『読者反応理論（Reader-Response Theory）の名で呼んでいる。ただし，本論文では読書行為についての理論であることを強調するために『読書行為論』と呼んでいる。本論文では，この両者を同一のカテゴリーに属すると見なしている。

5）実際にはこの論争の一年前，『ダイアクリティックス』誌が行ったイーザーに対するインタビュー（Interview Wolfgang Iser, *Diacritics*, 10, June 1980, pp. 57-74.）において，フィッシュはイーザーに対して質問のかたちで批判を行った。この企画には，イーザーの理論と関わりの深い研究者であるノーマン・ホランド（Norman Holland），ウエイン・ブース（Wayne Booth），フィッシュが参加した。あらかじめ三人がそれぞれ質問事項を考え，一つの書面にまとめ，それに対してイーザーが返事を書くという形式で行われた。ところが，イーザーの返事が届いた後でフィッシュは自分の質問を誌面に載せないように求めた。結局，フィッシュが行った質問そのものは削除されたものの，イーザーが自分なりの表現でフィッシュの質問を書くということで『インタビュー』は掲載された。

6）Stanley Fish, Why no one's afraid of Wolfgang Iser, *Diacritics*, 11, March 1981, pp. 2-13.

7）Wolfgang Iser, Talk like whales, *Diacritics*, 11, September 1981, pp. 82-87. ＊この題名は，ボズウェルの『サミュエル・ジョンスン伝』の中で，ゴールドスミス博士が，小魚が鯨のようにほざいている，と語ったエピソードにかけている。

8）R・C・ホルブ著・鈴木聡訳『〔空白〕を読む』，勁草書房，1986，156ペ
（原著 R.C. Holub, "Reception Theory", Methuen, 1984）

9）注6論文，pp. 2-6

10）『行為としての読書』34ぺ

11）同ぺ

12）同書108ぺ

13）同書115ぺ

14）同書40ぺ

15）同書248ぺ

16）注6論文，p. 6

17）Interview Wolfgang Iser, *Diacritics*, 10, June 1980, p. 72.

18）注6論文，p. 6

19）『行為としての読書』108ぺ

20）同書196ぺ ＊該当ページには，変化することについては言及されているが，『遠近法の変化』という語句はない。

21）注6論文，p. 7

22）同ぺ

23）同ぺ

24）同論文，p. 8

25）同ぺ

26）注7論文，p. 83

27）同論文，p. 84

28）同ぺ

29）同ぺ

30）同論文，p. 86

31）ただ，この点については，「フィッシュは，区別に関して混同したのではなく，単に疑ったのである」（Elizabeth Freund, "The return of the reader", Methuen, 1987, p. 150）と見なすほうが妥当であろう。

32）『〔空白〕を読む』161-2ぺ

33）注7論文p. 83ぺ

34）注6論文，p. 7

35）『〔空白〕を読む』163ぺ　＊この点について，河本仲聖氏は，「（前略），イーザーの返答は，問題のすり換えだと非難されても仕方がないであろう」と述べている。（河本仲聖「読書過程の倫理学」，岡本靖正他編『現代の批評理論　第一巻　物語と受容の理論』，研究社出版，1988，146-7ぺ）

36）J・カラー著，富山太佳夫・折島正司訳，『ディコンストラクションⅠ』，岩波書店，1985，116-7ぺ（原著 Jonathan Culler, "On Deconstruction", Cornell University. Press, 1982）＊なお，上谷順三郎氏は，カラーの批判に対して，「このような批判はあるにせよ，イーザーの読書行為論の意義と評価は決して過小評価されるべきではないだろう。（上谷順三郎「読書行為論研究――イーザー（Iser, Wolfgang）の読書行為論の理論的検討」，『人文科教育研究』，14号，1987，106ぺ）」と主張している。そして，「現実の読者までは覆い得ないイーザーの読書行為論の弱点を，現実の読者（児童・生徒）を対象とすることで補い，文学教育に適った独自の読書行為論を構築していくことが可能となるのではないかと考えられる（同107-8ぺ）」と述べて，イーザーの読書行為論の改善の方向について言及している。

37）T・イーグルトン著，大橋洋一訳，『文学とは何か』，岩波書店，1985，136ぺ（原著　Terry Eagleton, "Literary Theory", Basil Blackwell, 1983.）

38）注3論文

＊他に，次の論文を参照のこと。・加藤幹郎「読者の自我」（冨原芳彰編『文学の受容』，研究社出版，1985，160-172ぺ）

・栗原裕「アフェクティヴ・クリティシズム」（岡本靖正他編『現代の批評理論　第一巻　物語と受容の理論』，研究社出版，1988，100-124ぺ）

39）R・スコールズ著，折島正司訳，『テクストの読み方と教え方』，岩波書店，1987，239-265ぺ）（原著　Robert Scholes, "Textual Power", Yale University Press, 1985.）

40）注7論文，82ぺ

41）注17と同箇所

42）『〔空白〕を読む』，156-7ぺ

43）注7論文において，イーザーは次のように述べている。「フィッシュ教授の論文を読む際には，私がバークレイ僧正の論文を読んでいるのではないことを確かめるために，目をこすり続けていよう（84ぺ）。」

44）思想の科学研究会編『増補改訂　哲学・論理用語辞典』（三一書房，1975）の「エッセ＝ペルキピ」の項（33ぺ）

SUMMARY

The purposes of this study were to examine the usefulness of Wolfgang Iser's reader-response theory for understanding the reading process and to consider the criteria for a fundamental theory of teaching literature. The 1981 debate between W. Iser and S. Fish was reviewed. Based on the outcome of that debate, Iser's theory has been criticized.

According to Iser's theory there are two categories of significance, determinate and indeterminate. These categories form the central concept in the theory. Fish's couterstatement denied a difference between the categories on the grounds that the distinction is too vague. He stated that the theory rests on special grounds which have no connection with the real world. Thus, it is difficult to apply the theory to the reading process. A fundamental theory of teaching literature requires a theory of interpretation code and must be applicable to everyday-reading.

The Science of Reading, Vol. 34, No. 4 (1990)

国語科における読書指導の実践的研究

倉敷市立短期大学　定　金　恒　次[**]

I　国語科読書指導の特質をおさえること

国語科は読書指導を推進するに当たって，その中心的な役割を果たさなければならない。しかし読書指導は国語科だけが担当すべきものではなく，学校教育のあらゆる領域で行われるべきものである。このことは平成元年3月15日に告示された新しい学習指導要領（国語）にも，小・中・高校一貫して明示されているとおりである。

すなわち読書指導は，国語科や学校図書館をはじめ，各教科・ホームルーム・クラブ活動・学校行事・その他周辺の各領域等，学校教育のあらゆる領域で，すべての教師の手によって行われるべきものである。それは例えば，同和教育・安全教育・健康教育・純潔教育などが，特定の教科や領域だけで行われるのでなく，学校教育の全領域において，全教師の手によってなされているのと同様である。

こうした国語科以外の教科や領域で行われる読書指導，あるいは日常生活における読書活動の集積によって読書力は向上し，望ましい読書の態度や習慣も形成されるのである。そのうえ国語科は国語科としての独自性をもつ以上，読書指導のすべてを国語科に依存したり，読書活動のすべてを国語科の指導計画の中に組み入れてしまったりすることは厳に戒めなければなるまい。要するに国語科は，読書指導のすべてをかかえ込んでしまうというのでなく，基礎教科としての独自性を発揮するとともに，学校図書館とも密接な連携を図りながら，周辺教科や他の諸領域における読書指導が活発に行われるよう，その援助・促進にも努めなければならない。

しかしながら，それら周辺教科や他の諸領域における読書指導は，すべてが同じねらい，同じ内容であるはずはないし，したがってまた同じ取り扱いをしてよいはずもない。つまり各教科やそれぞれの領域で行う読書指導は，各ねらいを異にし，指導内容にも指導方法にも相違があるということを明確にしておく必要がある。この点をはっきりおさえず，他の諸領域における読書指導と，国語科という教科の枠内で展開する読書指導とを一様に論じていたのでは，読書指導が国語科の中だけにおし込められたり，逆に国語科における読書指導が存在意義を失ってしまったりして，国語科読書指導はいっこうに前進しないことにもなりかねない。そこでまず，国語科における読書指導にはどのような特質があるのか，つまり国語科での読書指導は何をねらうのか(指導の目標)，どのようなことを指導するのか(指導の内容)，また指導を進めるに当たってはどんな点に留意すべきか（指導の基本的態度）などをはっきりおさえておく必要がある。そうすることによって初めて指導計画の樹立も可能になるし，素材選定の基準や効果的な指導法も生み出されてくるはずである。

II　国語科における読書指導の目標

まず，教科としての「国語」の目標は何か。それは端的にいうならば，「望ましい言語活動の練習を通して国語の能力を養う」という点にある。国語の能力とは「国語による理解と表現を通して言語感覚を磨くとともに，思考し創造する能力」である。とすれば国語科における読書指導は，「読むこと」の能力を育成し，向上させること

---

[*] Reading skills instruction in the Japanese language.

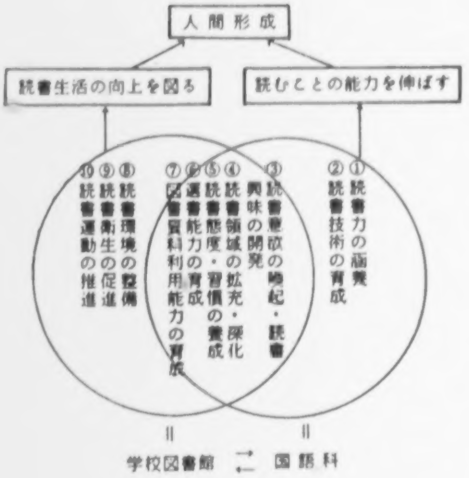
[**] SADAKANE, Tsuneji (Kurashiki Municipal Junior College)

を目標とする。しかして「読むこと」の能力とは，単なる読みの技能だけをさすのではないことは自明の理である。それは学習指導要領の「内容」のうち，「理解」の指導事項及び〔言語事項〕の当該指導事項を通して達成されるべき能力を意味する。したがってそれは読解力はもちろん，各種の読みの技術をはじめ，読書への興味・関心・意欲，あるいは読書の態度・習慣，選書能力，図書資料の利用能力，さらには知識や情報を受容する力，思想内容や価値あるものを主体的，批判的，創造的に追求する力なども含んでいると考えられる。

このように考えると「読むこと」の能力を伸ばすということは，単に日常生活における読みの技能を伸ばすだけでなく，言語感覚を磨き，ものの見方，感じ方，考え方を深め，思考力を伸ばし，心情を豊かにすることであって，結局は人間そのものをつくる営みでもあるということができる。教育が人間がつくる営みである以上，国語科読書指導もまたその例にもれてはならないわけであって，国語科読書指導はこうした面から人間形成に大きく寄与しているといえるのである。

III　国語科における読書指導の内容

学校教育全体における読書指導として一般に考えられる内容は，①読書力の涵養，②読書技術の育成，③読書意欲の喚起・読書興味の開発，④読書領域の拡充・深化，⑤読書態度・習慣の養成，⑥選書能力の育成，⑦図書資料利用能力の育成，⑧読書環境の整備，⑨読書衛生の促進，⑩読書運動の推進などである。ところがすでに述べたように，これらのすべてを国語科が担当すべきではないし，また担当しきれるものでもない。「国語科」という教科の性格と，国語科教育の目標に照らしてみたとき，これらのうちで国語科だけが責務を負うべき分野は「読書力の涵養」と「読書技術の育成」の二つである。ここでいう「読書力」とは「読解力」を根底としていることはいうまでもないが，文章なり作品なりを読んで，生活に必要な知識や情報を受容する力，ないしは書かれている内容や価値を主体的，創造的に追求する力であって，それは求知心，探求心，想像力，批判力，判断力，思考力，思索力などが含まれる。このことは前項においても指摘したとおりであって，「読書力の涵養」が「人間形成」に通ずるゆえんである。また「読書技術」とは，目的や形態に応じた読み方，各種の読書法・読書スキル等を意味する。



〈読書指導内容についての国語科と学校図書館との関連〉

国語科は，これらの能力や技術を育成するための基礎的基本的な指導を施す責務を負い，学校図書館は，そうした指導を展開するための場や資料を提供したり，実践化の促進を図ったりする任務をもつ。

ところで，国語科は読書指導に関して，以上述べた二つの分野の指導（「読書力の涵養」と「読書技術の育成」）だけに専念すればよいというものではない。この二つは国語科読書技能の本命であり中核ではあるが，これだけの指導をすればこと足りるというものではない。とすれば，国語科で担当すべき他の分野は何か。学習指導要領の内容のうち，「理解」の指導事項及び〔言語事項〕の当該指導事項（小・中・高校を通じて）から帰納してみると，「読書意欲の喚起・読書興味の開発」「読書領域の拡充・深化」「読書態度・習慣の養成」「選書能力の育成」

「図書資料利用能力の育成」の五つの分野があげられる。これら五つは，学校図書館をはじめとするその他の領域（例えば学級指導や学校行事など）においても指導されなければならない分野である。つまりこれら五つの分野は，国語科及び学校図書館その他の領域が互いに密接な連携をとりながら指導を進めていかなければならないものである。また「読書環境の整備」「読書衛生の促進」「読書運動の推進」などは国語科読書指導の本命とするところではなく，学校図書館などがその責を負う分野である。

IV　国語科読書指導を進めるに当たっての基本的態度

ここで充分留意したいことがある。それは，国語科における読書指導では学校図書館などで行う読書指導のように，児童生徒の自由や恣意は許されないということである。児童生徒が好むと好まざるとにかかわらず，「読む」という学習活動を義務づけることが基本的な姿勢とならなければならない。なぜならば，それは読むことの指導（教科指導）の一環として国語科の教育課程の中に位置づけられたものであるからである。それはあたかも読解教材や作文教材を学習することへの自由や恣意が許されないのと同様である。この点国語科における読書指導は，ある意味において「読書」本来の姿――自らの積極的な意欲に基づいて読む――を失っているかもしれない。しかしこのような読書体験をもたせることが，やがては読書への興味と関心を開発し，主体的な読書活動への素地を養いうるものと考えられるし，事実，筆者はそのような指導事例を数多く持っているのである。最近，国語や学校図書館の研究会でいつも提起される問題は，「近ごろの子供は本を読もうとしないが，どのように指導したらよいか」ということである。読もうとしなければ読書への関心や興味を開発したり，読書意欲を喚起する手だてが必要なことはいうまでもないが，それにも増して教師自らの手によって「読む場」を設定してやることが大切である。上述のように，国語科は教育課程の一環として適切な「読む場」を設定しなければならないし，また設定することができるという意味において，最も強力な読書指導の場である。したがって国語科こそは，読まない子供や読もうとしない子供に読書の機会を与えるには最適の場であり，最適の手段をとることができる場であるということができる。こうした意味においても，国語科読書指導はきわめて重要な意義をもつといえるのである。

V　国語科における読書指導のあるべき姿

国語科における読書指導のあり方についてはさまざまな見解が出されている。すなわち，「自己のペースで主体的な自由読書をさせるべきだ。」「脱言語意識に立って実質的価値を追求させるべきだ。」「文章でなく，本の読み方を指導すべきだ。」「教科書以外の書物や作品を読ませるべきだ。」などの提案がなされている。確かにそうした面の指導も含まれるであろうが，しかしこれらが国語科読書指導法のすべてであるとはいえまい。また，「読書は本来個性的行為であり，その目的，内容レベル，読みのペース等，すべて他者が干渉することのできない特性をもち，読書活動そのものの指導は，国語科の授業としては成立しえない。」と論ずる向きもある。確かにそのとおりであって，国語科の授業としての読書指導を考えてみると，生徒ひとりひとりの「読書活動そのもの」を指導することは不可能に近いといえよう。しかしながら，共通の読書教材を通して「読書的な活動」を体験させることにより，ものの見方，感じ方，考え方を深めたり，思考方法や読書方法を会得させたり，読書の習慣や望ましい態度を養ったりすることは充分可能である。また課題意識や問題意識を育てたり，読書への興味や意欲を喚起したりして，「読書そのものの活動」を促進させるような授業を展開することも可能である。以下このような観点に立って，高校国語科における読書指導の形態や方法を考えてみたい。

VI　国語科における読書指導の形態と方法

1．「読書的な活動」の指導

(1)　教科書教材による指導

教科書に載録されている読書教材によって，読書的な言語活動を体験させ，読書力を伸ばすとともに読書技術の向上を図る。すなわち，日常生活における読書活動に際して必要と思われる技能及び精神活動を想定して，そうした技能や精神活動の訓練をさせる。この指導は読解を主とした指導とは明らかに性格を異にしており，日常生活での読書において要請されるような読みの姿勢を保持させ，そうした精神活動の指導を意図的，計画的に行なおうとする点に特色をもつ。いうなれば，一斉授業による読書の基礎訓練である。

(2) 補充教材による指導

教科書の読書教材は，編集上の都合から載録にも限度があるので，それだけの指導によって充分な思考訓練や読書力の育成を期待することはできない。そこで教科書教材以外の読書教材を与えて，上記のような読書的言語活動を充分体験させる必要がある。与える読書教材は，教科書読書単元の末尾に紹介されている作品や巻末に載っている推薦図書リストなども有効な資料と考えられる。しかしそれよりも指導に当たる教師自身が，生徒の能力，欲求，興味，関心等を勘案するとともに，指導のねらいと読書能力の育成にふさわしい作品を，教師自らの手によって選定することが肝要である。その際，どのような観点で選定するかということが重要な課題となってくる。そこで，こうした選定の基準についても充分研究する必要がある。

2．「読書そのものの活動」に近い活動の指導

教材（読ませたい作品）は教師のほうから指定するが，「読むこと」の活動は生徒の力量に応じて個性的に展開させる。だから「読書そのものの活動」に近い活動であるといえる。この種の指導の形態にも2とおりの方法が考えられる。

(1) 教科書教材からの発展による指導

教科書の読解教材または読書教材を指導した際，それと密接な関連をもち，かつ教科書教材からの橋渡しがスムースに行える作品を精選して読ませる。例えば次のような方法が有効である。

① 教科書教材の原典を読ませる。(古文・漢文を含む)

国語の教科書に載録されている教材の原典のうち、読書指導の対象として価値あるものを精選して計画的に読ませるのである。

国語の教科書には，編集上の都合からごく短編の作品，または編集部で特別に書きおろした文章のほかは，大半がある作品の一部が抄出されて教材化されているわけである。したがってこのような教材の場合には，抄出された部分だけの読解・鑑賞指導にとどめず，他のカットされた部分，すなわちその作品の全体を読ませることはきわめて意義のあることである。特に文学作品は全編を読み，全体として把握することによって初めてその真価を味わい，作品の主題や作者の意図に，より忠実により的確に迫ることができる。それに何よりも長編の作品を読み通しうる読書力を身につけることができるという効用がある。

なおこの指導は，教科書単元の展開に即しながら読ませるわけであり，さまざまな目的のもとに読書活動が進められる。そのうえ，小説・随筆・紀行・伝記・説明・論説・記録等，さまざまな形態の文章が登場してくるので，「目的や形態に応じて読むことの能力を身につけ，文章の主題や要旨を正しく読みとり，ものの見方，感じ方，考え方を深めるようにする。」という指導要領の目標達成に役立つだけでなく，読書領域の拡大にも役立つことはいうまでもない。

ちなみに，筆者がかつて高校の全国語教科書（旧「現代国語」の各学年，現行の「国語Ⅰ」及び「国語Ⅱ」）について調査したところ，原典読書に発展しうる教材は，いずれの教科書も8～10編程度であった。したがってどの教科書においても，10編足らずの原典を読ませることが可能である。なお，古文や漢文の原典は現代語訳されたものが望ましいことはいうまでもない。

② 教科書教材の同一作者または同一流派の作品を読ませる。

国語の教科書に登場する主要作家の作品で，教材の原典以外のものを教材との関連をふまえながら精選して読

ませるのである。例えば教科書を通して「伊豆の踊り子」を指導したならば，その発展として川端康成の他の代表作「雪国」「千羽鶴」「山の音」などを紹介して読むようにしむける。さらに同じ新感覚派の作家横光利一の代表作（「日輪」「蠅」「機械」など）や中河与一の代表作（「氷る舞踏場」「天の夕顔」など）を読むように勧める。

この指導は，教科書教材の原典を読ませるという前項の指導をさらに敷延したものである。したがって，ただ教科書の教材を深めるだけでなく，その作家の個々の作品のあらましや作風――例えば構成のしかた，テーマの与え方，落ちつけ方，文体，表現・描写のしかた等を理解させることができる。またその作家の思想や人間性により深くふれさせることができるだけでなく，当該流派の特質を感得させるうえにも役立つ。

この場合にも，その作家や流派についての解説，作品の読み方，教科書教材との関連などを入念に示してやらなければならない。

③　主題が同一または類似の作品を読ませる。

例えば教科書教材「たけくらべ」（樋口一葉）を指導した際には，「初恋の心情」をテーマとした他の作品（うけとり」（木山捷平），「野菊の墓」（伊藤左千夫），「筒井筒」（伊勢物語）などを併読させて，少年少女の清純な初恋の姿をさまざまな角度からとらえさせる。あるいは「自我のめざめ」を描いた「舞姫」（森鷗外）の鑑賞指導を進める際には，同じテーマを展開した「浮雲」（二葉亭四迷）をも読ませて，近代初頭における青年の苦悩を「自己の心の頼りなさ」と「他人の心の頼りなさ」という両面から追求させる。

このように教科書教材と主題が相通ずる作品を同時に読ませることは，その教材の理解や鑑賞を深めることができるだけでなく，より広い視野から人間や社会をながめて，豊かな人生観・社会観の確立に資することができるのである。

④　主題または思想内容の相反する作品を読ませる。

例えば貪欲な人間の姿を描いた教科書教材「人には多くの土地がいるか」（トルストイ）の指導に際しては，足りるを知るという人間の心境を扱った「高瀬舟」（森鷗外）をあわせ読ませ，両極的な人間の赤裸々な姿を通して，人間の「欲望」と「満足」及び「欲望の限界」について考えさせる。あるいは倹約することの尊さを描いた「紙」（幸田文）を指導する際には，消費は美徳であると主張する「捨てる」（木下是雄）をも読ませ，経済生活の推移・変遷及び消費生活のあり方を，倹約と消費の両面から考察させる。

このように主題や思想内容の相反する作品を対比して読ませることは，逆の立場からものをながめたり考えたりすることの必要性を学ばせ，柔軟で豊かな思想と中正妥当な判断力を養ううえに大いに役立つ。筆者はこのような読書法を「弁証法的読書」と称している。特に価値観が多様化し，激動するこれからの社会に生きていくためには，偏った狭い殻に閉じこもることなく，より広い視野に立って思考し判断する人間の育成が望まれる。そうした意味からも，こうした弁証法的読書は重視されなければなるまい。

⑤　同一素材を別の視点から扱った作品を読ませる。

例えば教科書教材「山月記」（中島敦）を指導した直後，同じ「変身」を素材としたカフカの「変身」，安部公房の「赤い繭」「棒」などの一連の変身もの，石川淳翻案の「アルプスの少女」，小松左京の「地球になった男」，雨月物語の「鯉になった話」などを読むように勧める。それによって人間と社会のかかわり，人間性の喪失，人間存在の不条理などについての考えを深めることができ，人間理解の大きな助けとなる。

この種の指導は，前項の場合と同様，教科書教材から発展させる作品（主題や素材）に対する生徒の興味・関心がきわめて高く，大部分の生徒が意欲的に読書し，予想外の成果を収めることができた。

(2)　自主編成教材による指導

教科書教材とはかかわりなく，教師自らの手によって適切な作品を選定し，場を設定して，有効で望ましいと思われる読書活動をさせる。

⑥　古典の輪読会を企画し，参加させる。

〈指導のあらまし〉

各時代を代表する古典の名作で，生徒の能力・興味に合致し，かつ輪読するのに適した作品を多様なジャンルにわたって精選し，毎月１編のペースで読み進めていく。対象学年は限定しない。

〈指導計画〉　下に示す。

〈指導の方法〉

下記の年間指導計画と，以下に述べるような輪読会の運営方法を学年当初に示して参加を呼びかける。月ごとに参加者の申し込みをさせ，参加者名簿を作成する。対象図書は原則として参加者各人に買わせる。毎週土曜日午後１時30分～５時30分をあて，どの作品も１か月３～４回で読了することを目標とする。参加者にはあらかじめ口語訳の部分だけは読んでおくことを義務づけ，当日は原文を輪番で読み進める。適宜立ち止まり，教師は内容・表現・文法等について簡単な解説・助言を与える。質疑応答の時間も設ける。

〈生徒の反応〉

○内容はあまり理解できなかったが，読むこと自体が楽しかった。○古典の授業はおもしろくないが，輪読会は結構楽しかった。○解釈まではできないが，だいたいのストーリーはつかめた。○音読によって古文の美しさ力強さに魅せられた。○目と耳との両方から受け入れられるので理解しやすく楽しかった。○何編かの古典を読破したという満足感でいっぱいだ。○完読した作品については，入試で出題されても自信がもてるようになった。

⑦　近代文学の中から，文学思潮を代表する作家の作品を系統的に読ませる。

〈指導のあらまし〉

第１学年の生徒を対象に，明治以後の主要作家の作品を文学思潮の流れに即して逐次読ませる。すなわち，近代の日本の文学が写実主義，理想主義，浪漫主義，自然主義……と展開していく過程に即して，それぞれの主義（思潮）を代表する作家25人を選び，毎月２人（８月は３人）の作家の主要作品を３編ずつ推薦する。そして，この３編のうちから１編以上を選んで読ませ，感想文の提出を求める。

〈指導計画〉

〈指導の方法〉

入学式直後のオリエンテーション（保護者同伴）の際に上記計画表を配布し，本校国語科では第１学年で25人の作家の作品を１編以上読むことが義務づけられていることを説明し，対象図書は各人で購入するように勧める。町内の書店にも年間計画表を送付し、需要に応じられる

月	取り上げる作品	対象図書	発行所	備考
4	古事記	武田祐吉訳注　古事記（付現代語訳）	角川書店（文庫）	上古・史書
5	竹取物語	中河与一訳注　竹取物語（付現代語訳）	角川書店（文庫）	中古・伝奇物語
6	伊勢物語	中河与一訳注　伊勢物語（付現代語訳）	角川書店（文庫）	中古・歌物語
7	土佐日記	三谷栄一訳注　土佐日記（付現代語訳）	角川書店（文庫）	中古・日記文学
8	枕草子	松浦貞俊 石田穣二訳注　枕草子（付現代語訳）	角川書店（文庫）	中古・随筆
9	堤中納言物語	山岸徳平訳注　堤中納言物語（付現代語訳）	角川書店（文庫）	中古・小説
10	大鏡	松村博司校注　大鏡	岩波書店（文庫）	中古・歴史物語
11	方丈記	簗瀬一雄訳注　方丈記（付現代語訳）	角川書店（文庫）	中古・随筆
12	平家物語	富倉徳次郎訳注　明解平家物語	新塔社	中世・軍記物語
1	日本永代蔵	暉峻康隆訳注　日本永代蔵（付現代語訳）	角川書店（文庫）	近世・浮世草子
2	奥の細道	麻生磯次訳注　奥の細道（現代語訳対照）	旺文社（文庫）	近世・俳諧紀行
3	雨月物語	鵜月洋訳注　雨月物語（付現代語訳）	角川書店（文庫）	近世・怪異小説

（注）　生徒各自に購入させるために文庫本を中心に選んだ。

月	作家	主義・傾向	作品		
4	島崎藤村	浪漫→自然主義	破戒	春	家
	国木田独歩	同	武蔵野	忘れ得ぬ人々	運命論者
5	夏目漱石	浪漫→反自然主義（余裕派）	それから	こころ	三四郎
	森鷗外	浪漫→反自然主義（学匠派）	雁	青年	高瀬舟
6	田山花袋	自然主義	重右衛門の最後	蒲団	田舎教師
	谷崎潤一郎	新浪漫主義(耽美派)	刺青	盲目物語	細雪
7	武者小路実篤	新理想主義(白樺派)	お目出度き人	幸福者	友情
	志賀直哉	同	城の崎にて	和解	暗夜行路
8	菊池寛	新現実主義(理知派)	忠直卿行状記	恩讐の彼方に	父帰る
	山本有三	人道主義的理想主義	波	真実一路	路傍の石
	芥川龍之介	新現実主義(理知派)	羅生門	鼻	芋粥
9	横光利一	新感覚派	機械	紋章	旅愁
	川端康成	同	伊豆の踊り子	雪国	千羽鶴
10	井伏鱒二	新興芸術派	山椒魚	多甚古村	本日休診
	堀辰雄	同	聖家族	風立ちぬ	菜穂子
11	宮本百合子	プロレタリア文学	伸子	播州平野	道標
	中島敦	戦時下知性的作家	山月記	李陵	名人伝
12	太宰治	戦後派・反俗精神	人間失格	斜陽	富嶽百景
	井上靖	現代中間小説作家	黯い潮	氷壁	天平の甍
1	二葉亭四迷	写実主義	浮雲	其面影	平凡
	尾崎紅葉	写実主義(擬古典派)	多情多恨	金色夜叉	三人妻
2	幸田露伴	理想主義(擬古典派)	風流仏	五重塔	運命
	樋口一葉	浪漫主義(擬古典派)	大つごもり	たけくらべ	にごりえ
3	泉鏡花	浪漫主義	高野聖	婦系図	歌行燈
	徳富蘆花	浪漫的傾向	不如帰	自然と人生	思ひ出の記

(注)　近代初期の作品は，言文一致が試みられて日が浅く，表現にやや抵抗が感じられるので3学期へまわす。

よう準備を整えてもらっておく。また校内の購買部で所定の感想文帳を用意し，これに月ごとに読後感を書かせて提出させる。事後処理は，国語科の全教師がクラス単位で分担を決めこれに当たる。なお，この感想文の提出が国語（当時の現代国語）の単位認定の重要な条件であることを予告しておく。

〈生徒の反応〉

○最初のうちは「読む」のではなく「読まされて」いた。しかしいつのころからか自分で読もうという意欲がわいてきた。この課題読書は，私に本を読むことを導いてくれた。○きびしい課題読書に反発も感じたが，このような制度がなかったら，ぼくは恐らくこれらの作品を一生涯読む機会はなかったであろう。○この課題読書がなかったら，この1年間1冊の本も読まずに過ごしたかもしれない。25冊の本を読んだことで読書への親しみがわいてきた。○苦しかったが次々と本を読みあげていった時の気持は格別だ。特に長編を読み終えた時は，さすが高校生になったという実感がわいた。○この1年間，与えられた読書ではあったが，書物を読むくせがついた。今では自分で時間を見つけ出し，好きな本を時間の限り読み続けたいという気持でいっぱいだ。

⑧　特定の作家の作品を集中的に読ませる。

〈指導のあらまし〉

特定の作家の作品を集中的に読ませることと学校図書

館の資料や文献の選択・利用指導とを結びつけた，いわゆる「作家研究」をさせることにより，個々の作品への理解を深めさせるとともに，その作家の人間性にも触れさせる。対象は第２学年とする。

〈この指導の意義〉

多くの作家の作品を幅広く読むことも必要であるが，特定の作家の作品を集中的に読むことも高校生の読書法としては重要なことである。

いったい，文学は人間の本質（作家の人生観・世界観）が最も端的なかたちで表現される芸術である。作家は物語ろうとする事件や人物，またはそれらに対する取り扱いを通して自らの人生批評を提供するからである。しかも作家は人生と対決し，より高次な価値を追求し創造しながら絶えず発展を続けている。「発展」とは，現在が過去を含みながらより次元の高い境地をクリエイトしていくことである。例を鷗外にとろう。鷗外の初期の作品「舞姫」にはすでに「高瀬舟」や「渋江抽斎」などを生みだす可能性がはらまれているし，逆をいえば「渋江抽斎」には「舞姫」以後のあらゆる要素が純化された形で含まれているといえよう。したがって，文学作品を読むことは結局作家の人生観・世界観を読み取ることであり，作家の人間性そのものを理解することに通ずる。

ところで，ある作家の作品を１～２編だけ読んでその作家を理解し，作家の人間性を理解することができるであろうか。作家の人間性に触れることはおろか，作品そのものの理解も充分とはいえまい。そうした意味から，特定の作家の作品を集中的に読ませることはきわめて意義深いことである。

〈指導の方法〉

前項の指導の発展として行う。すなわち，第１学年のとき読んだ25人の作家のうちで，自分が最も興味を覚えた作家１人を選び，その作家の作品を集中的に読ませる。そのまとめとして「作家研究」をテーマとしたレポートを提出させる。作家研究の方法としては，(1)当該作家の年譜の作成　(2)伝記的研究　(3)個々の作品研究　(4)時代環境及び文学思潮との関係の検討　(5)作家としての文学史的位置づけ，という手順をとらせる。したがって当該作家についての資料や文献も活用させるため，参考書目の作り方も指導する。こうした図書館資料の利用のしかたの指導とあわせて，論文・レポートの書き方の指導もする。

〈指導の結果及び生徒の作家論文例〉

紙幅の都合で割愛する。詳細は拙著『国語科読書指導の展開』（昭和47年明治図書刊）所収の「作家論的視点に立つ指導」（p. 129～p. 142）を御参照いただきたい。

⑨　世界文学を系統的に読ませる。

〈指導のあらまし〉

世界文学，特に欧米文学の中から生徒の興味と能力に応じ，かつ青年期の人間形成に役立つと思われる長編を精選して計画的に読ませる。長編を読み通す読書力を養うとともに，人間観・人生観を深めて豊かな世界観の確立を図ろうとするものである。対象は第３学年とする。

〈指導計画〉次ページに掲げる。

〈指導の方法〉

次ページに示すような計画表を学年当初に配布し，毎月１編を読ませる。教師は月ごとに国語の時間を利用して，作者と作品の概略及び作品の読み方を解説する。事後の指導としては，感想文または感じたことの要点（メモ書き程度のものを箇条書きにしたものでよい）を書いて提出させる。また月１回程度国語の時間を利用して読後感を話し合う。

〈生徒の感想例〉

世界の名作を読んで　矢掛高校３年　K・K

世界文学は日本の文学では味わうことのできないスケールの大きさと，無限の重量感・充実感を味わわせてくれた。なかでもミッチェルの「風と共に去りぬ」と，トルストイの「戦争と平和」から受けた感動は筆舌に尽くせるものではない。

この二つの作品は，読み終えるのにある程度の忍耐も必要とした。しかし作品の持つ限りない魅力が，ぐいぐいとぼくを小説の中へ引き込んでいったのである。ぼくはまず物語の複雑な展開と，生き生きした個性的な人間

月	作品	作者	対象図書
4	若きヴェルテルの悩み	ゲーテ（ドイツ）	岩波文庫，角川文庫，新潮文庫，旺文社文庫
5	赤と黒	スタンダール（フランス）	岩波文庫，角川文庫，新潮文庫
6	武器よさらば	ヘミングウェイ（アメリカ）	岩波文庫，角川文庫，新潮文庫
7	死せる魂	ゴーゴリ（ロシア）	岩波文庫，新潮文庫
8	ハムレット	シェークスピア（イギリス）	岩波文庫，角川文庫，新潮文庫，旺文社文庫
	女の一生	モーパッサン（フランス）	岩波文庫，角川文庫，新潮文庫，旺文社文庫
9	戦争と平和	トルストイ（ロシア）	岩波文庫，角川文庫，新潮文庫，旺文社文庫
10	罪と罰	ドストエーフスキー（ロシア）	岩波文庫，角川文庫，新潮文庫，旺文社文庫
11	怒りのぶどう	スタインベック（アメリカ）	岩波文庫，新潮文庫
	狭き門	アンドレ＝ジイド（フランス）	岩波文庫，角川文庫，新潮文庫
12	嵐が丘	エミリ＝ブロンテ（イギリス）	岩波文庫，角川文庫，新潮文庫
1	大地	パール＝バック（アメリカ）	角川文庫，新潮文庫
2	風とともに去りぬ	ミッチェル（アメリカ）	世界文学全集21・22　河出書房

（注）　生徒各自に購入させるという立場から，対象図書としては特に文庫本を選んだ。

像とにすっかり心を奪われてしまった。

広大な舞台を背景に，一方は南北戦争，一方はナポレオン戦争という歴史的重大事件の中で，若者たちの波乱に富んだ大人生ドラマは繰り広げられる。スカーレット，レット，アシュレ，メラニー。そしてナターシャ，ピエール，アンドレー，ニコライ，マリア。彼らはだれにも侵されない強烈な個性を持ち，戦争という歴史の圧力のもとで独自の生き方をしていくのである。

アシュレの幻影を追い求めながらもしだいに真実の愛にめざめていくスカーレット，アンドレーを愛しながらもアナトーリの誘惑に負けたり，ピエールとの結婚生活に幸福を見いだすナターシャの心の動き，あるいはスカーレットとレットの微妙な心の触れ合いは，作者の精密な表現力によって実に鮮かに描き出され，ぼくは今まで知りえなかった人間心理の奥深さと複雑さとを教えられた。

また，生きるための苦難は次々と襲ってくるが，その度にそれを克服し，決して挫折しないスカーレットの生きる力のたくましさ，衝動性・能動性を全身にみなぎらせ，激しい恋に身を任せるナターシャの野性的生命力に，あの少年の日の強き者に対するあこがれに似たものを感じた。「生きる」ということはこんなにもすばらしいことなのか。ぼくは無限の勇気と活力の湧きいずるのを禁じえなかった。そしてまた，若くして人生に幻滅を感じているアンドレーと，常に人生と真剣に取り組むピエールの生き方をみて，改めて生きることの意味と価値を深く考えさせられたのである。

こうして作品の魅力にひきつけられながらこれを読み終えた時，いったい作者はこれらの作品を通して何を読者に訴えようとしているのかを考えてみた。……(中略)……

これら二つの作品は，ともに典型的なリアリズムの歴史小説といわれている。しかしこれらの作品は，ぼくに歴史を教えてくれるよりもまず人生を教えてくれた。ぼくにとってこれほど人間の本質について考えさせられた作品はなかった。これらは歴史に立脚しながら，歴史を感じさせない永遠の人間像を描ききった作品であるといえる。

ぼくは読書するとき，知識を求めるだけにとどまらず，さらに自分たちが住んでいるこの社会でどのように生きていくべきかを考えることが大切であると思う。そして人生についての思索に満ちている作品，作者の鋭い目がとらえた永遠の人間像の数多くをこのような「世界の名作」の中に見いだすのである。やはり，ほんとうに読む

価値のある本，読んで悔いのない本は，こうした「世界の名作」ではなかろうか。

⑩ 月別の推薦図書を読ませる。

〈指導のあらまし〉

読書素材を12の類型に分け，これを12か月に配分する。月ごとに各類型の作品群のリストを作り，その中から1編を選んで読むようにさせる。題して「○○を読もう月間」と名づけ，月ごとに実施する。読書に親しむ態度を養うとともに，読書領域の拡充・深化を図り，あわせて各種形態の文章を読む能力を伸ばそうとするものである。

〈指導計画〉

4月	探検記	8月	日記・手紙	12月	思想書
5月	紀行文	9月	論説・評論	1月	伝記・評伝
6月	随筆	10月	詩・詩論	2月	歴史物語
7月	記録・報告	11月	自然科学書	3月	民話

〈指導の方法〉

月ごとに次ページに掲げるような作品リスト（各類型とも20～30編）を作って全生徒に配布し，その中から1編を選んで読ませる。リスト外の作品を読んでも当該類型の作品ならよいことにする。学校図書館にも可能な限り複本を用意して借り出しに応じる。貸し出し期間は3日以内とし，貸し出しの回転を速めて多数の生徒が借りられるよう配慮する。生徒には読書リストと簡単な読後感（その精粗については感動や理解の度合いに応じて自由とする）を書かせて学期末ごとに提出させる。

3．「読書そのものの活動」の指導

生徒の日常生活における自主的な読書の活動が活発になるような国語科の学習指導を進める。読書が主体的で個性的な営みであるといわれる以上，こうした指導こそが読書指導の真髄であるといえよう。そのためには平素の学習指導において生徒の意識に方向性を与え，認識を深めるための教師の手だてが必要である。つまり学習指導の過程でじっくり考えさせるだけでなく，その思考を持続させながら学習課題や生活課題を発見させ，それを読書によって追求し解決するという姿勢を確立させることが肝要である。

Ⅶ 指導上の問題点と打開策

1．計画的，組織的に指導すること

従来国語科における読書指導の重要性が叫ばれながら必ずしも充分な成果を収めることができなかった最大の原因は，指導法の巧拙よりも指導計画の欠如によるものと考えられる。

他の諸領域における読書指導も同様であるが，国語科読書指導は特に周到綿密な指導計画を必要とする。それは教科書の読書教材だけを指導すればこと足りるというものではないからである。「読むこと」の能力を伸長させ，創造性豊かな人格の育成を図るためには，有効で適切な「読むこと」の活動の場を数多く設定し，充分な読書活動をさせなければならない。それは教師の好みや思いつきだけでなされてはならない。そのためには読書指導の目標と指導内容を明確におさえ，それにふさわしい読書素材を選定し，いかなる場を設定していかに指導するかを明らかにしておかなければならない。

こうした指導計画は，その年度や学期が始まってから検討するようではすでに手遅れである。前年度あるいは前学期から立案しておき，年度当初・学期当初には直ちに実施に移せるよう態勢を整えておく必要がある。

また特定の教師だけによる恣意的な指導も効果は少ない。国語科の全教師が一丸となり，国語科教育課程の一環として強力におし進めていくことが肝要である。更に指導の効果を高めるためには他の領域との連携も必要である。例えば学校図書館・読書クラブ・文学クラブ・特別活動等の領域と相携えたり，これらの領域の協力を得たりして指導すればその効果は倍増する。そうした意味から国語科の読書指導計画は校内の全教師に周知し，理解と協力を得るという姿勢も必要である。

2．事前，事後の指導にも意を注ぐこと

読むべき図書なり作品なりを，ただ紹介するだけではその効果は薄い。読書活動の必要性と当該作品を読むことの意義を充分理解させることがまず肝要である。そし

4月〈探検記を読もう〉

探検，それは未知なるものへの憧憬である。それが人間をして危険な世界への挑戦をなさしめてきた。それゆえ人間は不可能とも思えることを可能にし，数々の新たなる世界をもみいだすことができた。こうした人々の記録から，人間の強い精神力とたくましい行動力，さらにはそれを支えるうむことのない知的好奇心などを読みとってみよう。

書名	編・著・訳者	発行年	発行所
マゼラン航海記 （世界探検紀行全集第3巻）	ツヴァイク著 川崎芳隆訳	昭 29	河出書房
太平洋航海記 （世界探検紀行全集第5巻）	キャプテン・クック著 荒正人訳	昭 30	河出書房
ビーグル号航海記 （世界探検紀行全集第6巻）	ダーウィン著 内山賢次訳	昭 29	河出書房
モゴール族探検記	梅棹忠夫	昭 31	岩波新書
砂漠と氷河の探検	木原均	昭 31	朝日新聞社
カラコルム―探検の記録	今西錦司	昭 31	文芸春秋新社
極地に逝ける人々	ド・ラ・クロワ・著 奥又四郎訳	昭 32	新潮社
ネパール王国探検記	川喜田二郎	昭 32	光文社
インカ帝国	泉靖一	昭 34	岩波新書
白い蜘蛛	ハインリヒ・ハラー著 横川文雄訳	昭 34	白水社
ニューギニア高地人	本多勝一	昭 39	朝日新聞社
未開民族を探る	吉田禎吾	昭 40	社会思想社
秘境探検1 （人喰い人種の国ほか）	風見武秀ほか	昭 42	山王書房
パタゴニア探検記	高木正孝	昭 43	岩波新書
コンチキ号漂流記	ハイエルダール著 神宮輝夫訳	昭 51	偕成社文庫
北極圏一万二千キロ	植村直巳	昭 51	文芸春秋
奥アマゾン探検記（上）（下）	向一陽	昭 53	中央公論社
北極点グリーンランド単独行	植村直巳	昭 53	文芸春秋
さまよえる湖	ヘディン著 関楠生訳	昭 55	白水社
喬戈里峯登頂記 ―中国側北稜ルート征服の全記録―	日本山岳協会 登山隊ほか	昭 57	日本放送出版協会
私のニジェール探検行	森本哲郎	昭 57	中央公論社
極―白瀬中尉南極探検記上・下	綱淵謙錠	昭 58	新潮社
妻との最後の冒険 地球一周縦回り航海記	堀江謙一	昭 58	朝日新聞社

て場合によっては作品の内容や読み方・読むうえのポイントなどを解説することも必要である。

それと同時に読後の処理を怠らないことも大切なことである。読む度に感想文を義務づけることは過重な負担を与えてかえって逆効果を招く恐れがあるが，少なくとも読んだあとをふり返らせてみることは必要なことであ

る。それは例えば読後感についての話し合いの場をもつこともよいであろう。また読書後理解の度合い，感動の深浅，生徒の力量などに応じて感想文なり，一言メモ（心を打たれた点，よかった点，印象に残ったこと，分かったこと，疑問に思ったことなど）なりを書かせることもよいことであろう。更に，そうしたものを教師は入念に読み，生徒の反応や意識の変革ぶりをみきわめて，今後の指導に生かすという姿勢がより大切である。

文　献

定金恒次　国語科読書指導の展開　明治図書　1971

SUMMARY

The reading skills of students should be developed by teachers in all fields of education. In developing reading skills, Japanese language education and the school library should play leading roles. Within these areas, the following three aspects identify the traits of good reading instruction in the Japanese language.

1 . Instructional Objectives

Instructions in reading skills should be planned and carried out systematically as a phase of Japanese language education to attain the overall objectives established for the Japanese language curriculum. Consequently, nurturing and improving reading ability are important goals.

2 . Contents of Reading Skills Instruction

The following ten items should be considered for inclusion in the contents:

(1) developing reading skills
(2) nurturing reading techniques
(3) arousing reading desire and interest
(4) widening and deepening reading fields
(5) fostering reading attitudes and habits
(6) nurturing the ability to select books
(7) supporting the ability to utilize books and materials
(8) establishing a good reading environment
(9) accelerating reading hygiene
(10) promoting reading campaigns

Of the above items, items (1) and (2) are the major concerns of the Japanese language curriculum. Items (3) through (7) are connected to both the language curriculum and the library and (8) through (10) are mostly dependent on the school library.

3 . Fundamentals for Developing Reading Skills

The application of reading skills in the Japanese language should take place during the "instruction phase" of Japanese classes in the normal school curriculum. Thus, it is somewhat compulsory; that is, it is the duty of students to read books.

Next, the essentials of reading instruction within the Japanese language curriculum were considered. In this regard, the interaction of teachers and students to promote the students' reading ability was discussed to provide guidance in the following three activities.

(1) assigned and highly structured reading activities
(2) assigned yet flexible reading activities
(3) spontaneous reading activities

Choosing reading materials, teaching plans, and teaching methods following the guidelines set forth in the activity were presented along with ten examples in item (2) immediately above.

Finally, problems and solutions related to reading skills were discussed based on the author's teaching experiences.

CALL FOR RESEARCH PAPERS AND COLLOQUIA

THIRTY-SEVENTH ANNUAL CONVENTION
INTERNATIONAL READING ASSOCIATION
ORLANDO, FLORIDA MAY 3—MAY 7, 1992

To provide opportunities for dissemination, discussion and critique of research, the Studies and Research Committee announces this call for papers. There are two categories for reporting research: 1) reviews of research, in which existing research is synthesized and critically evaluated, and 2) research reports, in which evidence is presented regarding ideas, hypotheses, or programs. Proposals may be submitted as single research reports or reviews, roundtable papers for discussion, or as integrated research colloquia. Students, professors, and other professionals in reading and related fields are encouraged to submit papers and colloquia.

Deadline—June 1, 1991. Proposals for research papers or colloquia must be postmarked no later than June 1, and received not later than June 10.

Types of Proposals. Single paper: report of a study or review of research. About 20-25 minutes will be allotted for each paper accepted although especially significant topics may be allocated up to 50 minutes. Roundtable session: Generally, each paper is presented in a small group discussion format with 10-15 minutes for presentation and 20-40 minutes for questions and discussion. Papers for roundtables may be submitted separately or in related pairs. When related pairs are accepted the presenters will divide the hour available for their presentations and discussions. Each paper will be judged individually. Colloquium: a group presentation of research on a specific theme or issue. A total of 2¾ hours will be allocated for each colloquium, to be used at the discretion of the organizers.

Single Paper and Roundtable Proposal Requirements. A 150-word abstract and 4-page double-spaced paper, giving a brief summary of the rationale, methodology, and results of the study, are required. Abstracts and papers should be titled and the name(s) of the author(s) and affiliation(s) listed on a separate cover sheet. Names of submitter(s) should not appear as headers or titles within the body of the paper since a blind review process is used. All material should be typewritten. Examples of abstracts may be found in current issues of the ***Reading Research Quarterly*** or journals published by the American Psychological Association. Proposals must be submitted with an official Application Form. Selection of paper presentation, colloquium, or roundtable format must be indicated.

Research Colloquium Proposal Requirements. A 150-word abstract and an 8-page double-spaced preview describing all contributions and their interrelationships are required. Abstracts and previews should be titled. The names of the contributors and their affiliations should be listed on a separate sheet and should not appear in the body of the proposal, since a blind review process is used. All material should be typewritten. Examples of abstracts may be found in current issues of the ***Reading Research Quarterly*** or journals published by the American Psychological Association. Proposals must be submitted with an official Application Form.

Number of Copies. Five (5) complete copies of the paper, the round table, or the colloquium proposal are necessary. Photocopies or mimeographed copies are acceptable.

Criteria for Proposals. Proposals will be judged in terms of the significance of the topic, the quality of the theoretical/conceptual rationale, the adequacy of the methods for collecting evidence, the analysis of the evidence and the interpretations and/or conclusions. Reviews of research will be judged in terms of the significance of the topic, balance in coverage of literature, and quality of the critical analysis. Incomplete proposals will be returned.

Where to Obtain Application Form. Research and Development Division, International Reading Association, 800 Barksdale Road, P.O. Box 8139, Newark, Delaware 19714-8139, USA.

Vol. 34, No. 4 December, 1990

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: Yoshimasa Minato **President-elect:** Yasumasa Sato

EDITORS

Shuntaro Arisawa Shinichi Ikeda Shobi Inoue Yasuchika Imai
Akira Okada Takashi Kuwabara Takahiko Sakamoto Kazuko Takagi
Junichi Tajika Yoshimasa Minato James M. Furukawa Donald A. Leton

CONTENTS

My Views on Reading Instruction (XI)

Reading guidance in the information age ……… *SEGAWA, Takemi* …… 130
The importance of group reading ……… *YAMADA, Yoko* …… 132

Original Articles

The effect of different illustrations on understanding the theme of folktale "The Great Big Enormous Turnip" ……… *IWASAKI, Tetsuo*
WATANABE, Chikako
TATSUKI, Toru
FUSHIMI, Yohji …… 134
Knowledge of blind children's responses when using "read-by-touch" picture books and its effects in attitude changes toward the visually handicapped ……… *TOKUDA, Katsumi* …… 142
Impressions of comic strips and comic strip heroes ——A multidimensional scaling of comic strip perceptions—— ……… *OSHIRO, Yoshitake*
FUKUHARA, Mitsuru …… 147
An examination of Iser's "Act of Reading" as a fundamental theory of teaching literature ……… *NAKAMURA, Atsuo* …… 155
Reading skills instruction in the Japanese language ……… *SADAKANE, Tsuneji* …… 165

THE SCIENCE OF READING is published four times a year (with an occasional combined number) as a service to members of the Japan Reading Association. Membership in the Japan Reading Association is open to anyone interested in reading. Please send all applications for membership and queries to Takahiko Sakamoto, Japan Reading Association, Department of Japanese Language Education, School Education Center, University of Tsukuba, 3-29-1 Otsuka, Bunkyo, Tokyo 112, Japan

---

第34巻 第4号
<通巻 第134号>
平成2年12月1日 発行

会員頒布

編　　集 日本読書学会編集委員会
発 行 人 日本読書学会
発 行 所 日本読書学会
〒112
東京都文京区大塚3−29−1
筑波大学学校教育部
国語教育研究室内
振替東京6−32131番

印刷・勝美印刷株式会社

BEST COPY AVAILABLE